

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



Cultura Organizacional e Regulação:

**Um olhar a partir da Divisão da Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico
da Direção-Geral da Educação**

Diana Isabel Bolinhas Rodrigues

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Área de especialidade em Organização e Gestão da Educação e da Formação

**Relatório de Estágio Orientado pela Professora Doutora Estela Mafalda Inês Elias
Fernandes da Costa**

2016

*Pelo papel que tiveste na minha educação,
não podia deixar de estar dedicado senão a ti.*



Agradecimentos

Não existem palavras suficientes para agradecer o apoio e carinho que senti por parte de algumas pessoas que marcaram a minha vida e o meu percurso académico. Só com o seu apoio foi possível chegar a esta etapa da minha formação. Desta forma aqui deixo um sentido reconhecimento e agradecimento:

Aos meus pais, porque só nós sabemos o que isto significa. A vida fez-nos passar por muitas provas, mas os três no nosso casulo conseguimos superar tudo. Obrigada por me ajudarem a lutar pelos meus sonhos e por acreditarem em mim quando nem eu própria consigo. Convosco conheci o verdadeiro sentido da palavra família - onde a vida começa e o amor nunca acaba.

Às minhas avós, por serem os meus pilares, incansáveis em ternura e carinho, espero um dia poder retribuir tudo o que fizeram por mim. À minha Titi e restante família, por todo o apoio e confiança e ao meu Puppy que é o melhor cão do mundo.

Ao João, um agradecimento especial por ser o meu apoio e pela transmissão inconsciente de confiança e força em todos os momentos. Por cresceres comigo, obrigada.

Às minhas companheiras de biblioteca, e melhores amigas do mundo, por partilharem esta etapa comigo, porque fazer mil teses e relatórios de estágio ao mesmo tempo é muito mais divertido.

À minha orientadora, Professora Doutora Estela Costa, por ter marcado o meu percurso académico desde o primeiro ano da licenciatura e ser um exemplo a nível pessoal e profissional. O meu profundo obrigado pela força, paciência, ensinamentos e palavras de apoio que sempre me deu, foi muito mais do que uma professora/orientadora para mim.

Por fim, à minha supervisora de estágio Conceição, pois foi uma verdadeira honra ser sua aprendiz. Agradeço a amabilidade e a experiência riquíssima de estágio que me proporcionou. Agradeço também aos restantes membros da equipa da DGE que privaram comigo e que tanto me ensinaram, fazendo-me sentir parte da equipa em todos os momentos.

Resumo

O presente relatório de estágio é reflexo do percurso desenvolvido na Direção-Geral da Educação (DGE), no âmbito do estágio curricular do Mestrado em Educação e Formação, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, na área de especialização de Organização e Gestão da Educação e da Formação. Com o tema de investigação *Cultura Organizacional e Regulação: Um olhar a partir da Divisão da Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico da Direção-Geral da Educação* exploro, neste trabalho, estas duas dimensões da organização. O relatório é composto por três capítulos, contemplando uma contextualização da DGE, mais concretamente da Divisão da Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico (DEPEB), inserida na Direção de Serviços de Desenvolvimento Curricular (DSDC), bem como a apresentação e reflexão sobre as atividades desenvolvidas ao longo do estágio. O relatório contempla, também, um projeto de investigação centrado na regulação e na cultura organizacional como pontos de vista teóricos, com o objetivo de compreender a articulação entre as dimensões da regulação e da cultura organizacional na DEPEB. Metodologicamente, foram privilegiadas como técnicas de recolha de dados a pesquisa arquivística, a observação participante e a entrevista diretiva e semi-diretiva a quatro elementos da DGE. O estudo fez emergir a natureza híbrida de uma cultura organizacional, simultaneamente fragmentada e integradora, onde predominam modos de regulação burocrática de cumprimento das regras, a par de processos pós-burocráticos de regulação que privilegiam a formação, o acompanhamento de projetos, a avaliação dos processos, resultados e práticas e a monitorização.

Palavras-chave: Cultura organizacional, Regulação, Educação Pré-Escolar, Direção-Geral de Educação.

Abstract

This internship report is a reflection of the work developed in the General Directorate of Education (DGE), under the curricular internship required to obtain the Master Degree in Education and Training with specialization in Organization and Management of Education and Training at Institute of Education of University of Lisbon. My research topic Organizational Culture and Regulation - A look from the Division of Preschool and Basic Education of the General Directorate of Education explores these two dimensions of the organization. This work report has three chapters, one of them contextualizes DGE, specifically the Division of Preschool and Basic Education (DEPEB), inserted in Curricular Development Services Department (DSDC). The activities developed in this internship are presented with a critical analysis. Another chapter of this report refers to a research project on regulation and organizational culture under a theoretical point of view, with the aim to understand the relationship between these two dimensions DEPEB. The qualitative methodology used techniques as archival research, participant observation and directive and semi-directive interviews to four elements of DGE. This study showed the hybrid nature of an organizational culture, both fragmented and integrated, which is dominated by bureaucratic regulatory compliance, and post-bureaucratic regulatory processes focused on training, project monitoring, processes evaluation, results and practices and monitoring.

Keywords: Organizational Culture, Regulation, Preschool Education, General Directorate of Education.

(...) se aparecer uma tarefa urgente (...) temos que gerir o nosso tempo e ficamos mais umas horas para tentar, ao máximo, não comprometer a nossa casa (Dr.^a A)

Índice Geral

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice de Figuras	viii
Índice de Tabelas	viii
Índice de Gráficos	viii
Índice de Siglas e Acrónimos	ix
Introdução	11
Capítulo I – A Direção-Geral da Educação	13
1. Contextualização.....	13
1.1. A Direção de Serviços de Desenvolvimento Curricular	16
1.2. A Divisão da Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico	18
1.2.1. Missão	18
1.2.2. Objetivos.....	18
2. Rede Nacional da Educação Pré-Escolar	19
2.1. Desenvolvimento Curricular	20
2.2. Avaliação.....	22
2.3. Projetos na Educação Pré-Escolar	23
Capítulo II – Projeto de investigação.....	25
1. Apresentação do Problema e do Campo de Estudo	25
1.1. Identificação do Tema	25
1.2. Mapeamento da Investigação Produzida sobre o Tema de Estudo.....	25
2. A regulação e a cultura organizacional como pontos de vista teóricos.....	27
2.1. Modos de Regulação: entre o institucional e o situacional.....	27
2.2. Burocrático e Pós-burocrático	30
2.3. Cultura organizacional.....	33
3. Orientação Metodológica	36
3.1. Eixos de Análise do Fenómeno e Questões de Investigação	36
3.2. Processo Metodológico	39

3.2.1. Pesquisa Arquivística	39
3.2.2. Observação Participante e Naturalista	40
3.2.3. Notas de Campo	41
3.2.4. Entrevista	43
3.2.5. Análise de Conteúdo	45
4. Uma análise da cultura de regulação da Divisão de Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico	46
4.1. Estrutura organizacional: mecanicista e divisionalisada	46
4.2. Cultura organizacional: ambígua e contrastante	48
4.3. Relações de influência e modos de coordenação da ação	56
4.4. Comunicação organizacional: a metáfora da ampolheta	60
4.5. A gestão do tempo: temporalidade da urgência	63
4.6. Papéis de um gestor educativo no contexto da administração central	65
4.7. Notas conclusivas: uma cultura (pós)burocrática	72
Capítulo III – O Estágio	75
1. Atividades realizadas	75
2. Reflexão em torno das atividades realizadas	100
Considerações Finais	103
Referências Bibliográficas	105
Anexos	110
Anexo 1 - Notas de Campo	
Anexo 2 - Guião Entrevista Diretiva	
Anexo 3 - Protocolo Entrevista 1 (Dr. ^a D)	
Anexo 4 - Protocolo Entrevista 2 (Dr. E)	
Anexo 5 - Protocolo Entrevista 3 (Dr. ^a F)	
Anexo 6 - Protocolo Entrevista 4 (Dr. ^a A)	
Anexo 7 - Grelha de Análise de Conteúdo (E.1 – E.4)	
Anexo 8 - Guião Entrevista Semi-Diretiva	
Anexo 9 - Protocolo Entrevista 5 (Dr. ^a A)	
Anexo 10 - Grelha de Análise de Conteúdo (E.5)	

Índice de Figuras

Figura 1 - Organograma da organização. Fonte: http://www.dge.mec.pt/organograma	16
Figura 2 – Pirâmide comunicacional da organização	54
Figura 3 – Disposição dos gabinetes da DSDC	55
Figura 4: Modelo de comunicação ampulheta – parte I	62
Figura 5: Modelo de comunicação ampulheta – parte II	63
Figura 6- Estilos de gestão. Fonte: Estilos de gestão e as suas consequências (Férrandez, 1996).	71

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Questão central e eixos de análise da investigação	38
Tabela 2 - Categorização e duração das atividades desenvolvidas na DGE	76

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Distribuição mensal da realização da Atividade 1-Análise da Legislação e enquadramento com os Recursos da DGE	78
Gráfico 2: Distribuição mensal da realização da Atividade 2 - Monitorização e gestão do processo educativo dos alunos filhos de profissionais itinerantes.....	80
Gráfico 3: Distribuição mensal da realização da Atividade 3 - Acompanhamento e análise pedagógica das escolas portuguesas no estrangeiro (públicas e privadas) que ministram currículo e programa portugueses.	83
Gráfico 4: Distribuição mensal da realização da Atividade 4 –“Conceção de pareceres e acompanhamento pedagógico ao Projeto Kiitos@21st Century Preschools.....	85
Gráfico 5: Distribuição mensal da realização da Atividade 5 – Tradução e Análise de Informação para Organizações Externas: OCDE; UNESCO; Comissão Europeia; Rede Eurydice, etc.	87
Gráfico 6: Distribuição mensal da realização da Atividade 6 – Agenda Europeia para as Migrações- Acolhimento no Sistema Educativo do Contingente de Refugiados.....	88
Gráfico 7: Distribuição mensal da realização da Atividade 7 – Revisão das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e Conceção das Orientações Pedagógicas para a Creche	90

Gráfico 8: Distribuição mensal da realização da Atividade 8 – Acompanhamento no esclarecimento de dúvidas no âmbito do Ensino Doméstico, Ensino Individualizado, Ensino a Distância e outros assuntos, superiormente determinados	92
Gráfico 9: Distribuição mensal da realização da Atividade 9 – Elaboração de conteúdos para o site oficial da DGE.....	93
Gráfico 10: Distribuição mensal da realização da Atividade 10 – Apoio na organização de Conferências e Congressos	95
Gráfico 11: Distribuição mensal da realização da Atividade 11 – Atualização e revisão do referencial de formação para técnicos de ação educativa; cuidadores de crianças e profissão de ama	96
Gráfico 12: Distribuição mensal da realização da Atividade 12 – Validação de cursos vocacionais 3.º CEB e Ensino Secundário.	97
Gráfico 13: Distribuição mensal da realização da Atividade 13 – Organização e Gestão Documental.....	98
Gráfico 14: Distribuição mensal da realização da Atividade 14 – Revisão de conteúdos e apoio de iniciativas no âmbito da Educação para a Cidadania.....	99
Gráfico 15: Distribuição mensal da realização da Atividade 15 – Trabalho autónomo.	100

Índice de Siglas e Acrónimos

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância

APPI - Associação Portuguesa de Professores de Inglês

CEB - Ciclo do Ensino Básico

DDE - Divisão de Desporto Escolar

DEPEB - Divisão de Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico

DES - Divisão de Ensino Secundário

DGAE - Direção-Geral da Administração Escolar

DGE - Direção-Geral de Educação

DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DGES - Direção-Geral do Ensino Superior

DGeste - Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares

DGOP - Divisão de Gestão Orçamental e Patrimonial

DGPG - Direção-Geral de Planeamento e Gestão Financeira
DMDDE - Divisão de Material Didático, Documentação e Edições
DRHAJ - Divisão de Recursos Humanos e Assuntos Jurídicos
DSDC - Direção de Serviços de Desenvolvimento Curricular
DSIIT - Divisão de Sistemas de Informação e Infraestruturas Tecnológicas
DSPAG - Direção de Serviços de Planeamento e Administração Geral
DSPE - Direção de Serviços de Projetos Educativos
E - Entrevista
EB - Ensino Básico
ECE - Equipa de Concessão de Equivalências
EEA - Equipa de Educação Artística
EPE - Educação Pré-Escolar
ERTE - Equipa de Recursos Tecnológicos da Educação
GABC - Grupos Aprender, Brincar, Crescer
GAE - Gabinete de Avaliação Educacional
IE - Instituto de Educação
IGEC - Inspeção-Geral da Educação e Ciência
IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social
MEC - Ministério da Educação e da Ciência
N.C - Notas de Campo
NEE - Necessidades Educativas Especiais
OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
OPC - Orientações Pedagógicas para a Creche.
PA - Plano de Atividades
PAR - Plataforma Global de Apoio aos Refugiados
PLNM - Português Língua Não Materna
Q - Questão
QUAR - Quadro de Avaliação e Responsabilização
SE - Secretaria-Geral
SEE - Secretário de Estado da Educação
UL - Universidade de Lisboa

Introdução

No estágio curricular do mestrado em Educação e Formação, com especialização em Organização e Gestão da Educação e da Formação do Instituto de Educação (IE) da Universidade de Lisboa (UL), fui integrada na DGE, concretamente na DSDC que inclui na sua dependência a DEPEB, núcleo a que pertenci durante 8 meses, de 28 de setembro de 2015 a 31 de maio de 2016. Com o horário laboral de 2.^a a 5.^a feira das 9 h às 13 h e uma distribuição de dezasseis horas semanais, o que fez um percurso de aprendizagem de 123 dias.

No decorrer deste período, tive como supervisora de estágio a Dr.^a A, técnica superior da administração pública, com a categoria de assessora principal da área da Educação Pré-Escolar (EPE) e do Ensino Básico (EB). Esta teve um papel fulcral na minha integração e orientação enquanto estagiária da DEPEB, possibilitando-me um percurso de aprendizagem contínua e de detenção de conhecimentos relacionados com as suas atividades de atuação.

Relativamente às razões que me levaram a optar pela DGE, prenderam-se com o interesse pessoal pela administração central e pela educação de infância, tendo sido um privilégio integrar a equipa que faz a gestão curricular desse nível de educação em Portugal. A minha integração no estágio curricular permitiu-me concretizar um conjunto de objetivos pessoais traçados numa fase inicial sendo eles:

- i. Conhecer uma realidade profissional relacionada com a Licenciatura em Ciências da Educação e em conformidade com o Mestrado em Educação e Formação;
- ii. Integrar a equipa da DEPEB e participar nas suas atividades;
- iii. Reunir elementos de caracterização da cultura organizacional da DSDC/DEPEB;
- iv. Conhecer os objetivos e competências da DEPEB;
- v. Realizar uma investigação acerca da cultura de regulação da DSDC/DEPEB;
- vi. No âmbito formativo, realizar aprendizagens e consolidar conhecimentos adquiridos na licenciatura e no 1.º ano do mestrado, através da sua aplicação prática a um contexto profissional.

Procurando cumprir com os objetivos estabelecidos e planear uma investigação coerente com o contexto de estágio, desenvolvi um projeto de investigação que se centrou no estudo da articulação estabelecida entre dimensões da cultura e da regulação da DEPEB, procurando por esse meio compreender a hibridez inerente à sua configuração organizacional.

Metodologicamente, foram privilegiadas como técnicas de recolha de dados a pesquisa arquivística, a observação participante e a entrevista diretiva e semi-diretiva, a quatro elementos da DGE, a informação recolhida foi tratada através da análise de conteúdo.

O presente relatório de estágio está organizado em três capítulos. No primeiro procedo à contextualização da DGE e à caracterização da DSDC, destacando particularmente o trabalho desenvolvido pela DEPEB no âmbito da EPE. No segundo capítulo, desenvolvo o projeto de investigação com o foco análise de descrever como se manifesta a cultura organizacional da DEPEB e de que forma se articula com os seus processos de regulação, explorando por isso, os conceitos de cultura organizacional e de regulação burocrática e pós-burocrática. Por último, no terceiro capítulo, categorizo e descrevo as atividades realizadas ao longo do estágio, e termino com a síntese reflexiva das mesmas. Por questões de confidencialidade, as identidades dos intervenientes que surgem neste trabalho encontram-se codificadas.

Capítulo I – A Direção-Geral da Educação

1. Contextualização

O Ministério da Educação e Ciência (MEC), que sucedeu de acordo com o programa do XIX Governo Constitucional, “é o departamento governamental que tem por missão definir, coordenar, promover, executar e avaliar as políticas nacionais dirigidas aos sistemas educativo, científico e tecnológico, articulando-as com as políticas de qualificação e formação profissional” (Decreto-Lei n.º125/2011, de 29 de dezembro, Artigo 1.º). No decorrer da sua missão o MEC tem a seu cargo vinte e duas atribuições distribuídas pelos seus serviços centrais de dependência e administração direta, pelos organismos integrados na administração indireta, por órgãos consultivos, e também por outras estruturas e entidades integradas no setor empresarial do Estado (*Idem*, Artigos 2.º e 3.º). Na sua dependência direta encontram-se (*Idem*, Artigo 4.º):

- ◆ Secretaria-Geral (SE);
- ◆ Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC);
- ◆ Direção-Geral da Educação (DGE);
- ◆ Direção-Geral do Ensino Superior (DGES);
- ◆ Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE);
- ◆ Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC);
- ◆ Direção-Geral de Planeamento e Gestão Financeira (DGPGEF);
- ◆ Gabinete de Avaliação Educacional (GAE);
- ◆ Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGeste).

A DGE é um dos serviços centrais de administração direta do Estado dotado de autonomia administrativa que é responsável pela “execução das políticas relativas às componentes pedagógica e didática da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extraescolar e de apoio técnico à sua formulação, incidindo, sobretudo, nas áreas do desenvolvimento curricular, dos instrumentos de ensino e avaliação e dos apoios e complementos educativos” (*Site DGE*, consultado em 2016).

Nos termos estipulados no Decreto-Lei n.º 14/2012, de 20 de janeiro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 266-F/2012, de 31 de dezembro, a DGE tem como missão:

“Assegurar a concretização das políticas relativas à componente pedagógica e didática da educação pré -escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extra-escolar, prestando apoio técnico à sua formulação e acompanhando e avaliando a sua concretização, coordenar a planificação das diversas provas e exames, conceber, organizar e executar as medidas de prevenção do risco, segurança e controlo da violência nas escolas”. (Decreto-Lei n.º 14/2012 de 20 de janeiro, n.º 1, Artigo 2.º).

A DGE monitoriza, assim, a implementação das políticas educativas, desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário, coordenando o planeamento das provas finais e dos exames nacionais a realizar pelos alunos do Ensino Básico e Secundário.

Analisando as atribuições legais descritas no *site* da organização, pode dizer-se que a DGE que tem uma intervenção primordial na gestão curricular do nosso país, pois compete-lhe assegurar a conceção dos currículos e dos programas das disciplinas e de os enquadrar com as metas curriculares. Para além do exposto intervém, igualmente, na organização pedagógica das escolas, podendo propor medidas de reorganização; coordena e planifica as provas finais e os exames nacionais; promove estudos com vista ao desenvolvimento e inovação educacional; coordena e acompanha as atividades direcionadas para a educação pré-escolar, abrangendo as dimensões da educação especial e do ensino à distância; identifica as necessidades de material didático e por fim, tem atribuições relacionadas com o planeamento das necessidades de formação inicial e contínua dos professores (*Idem*, n.º 2, Artigo 2.º).

Esclarecida a missão e as atribuições de planeamento, avaliação e investigação da DGE, importa apresentar a estrutura orgânica da organização, em conformidade com a missão e as atribuições previstas na Lei-Orgânica do MEC.

A DGE é dirigida por um Diretor-Geral, coadjuvado por dois Subdiretores-Gerais, cargos de direção superior de 1.º e 2.º grau, respetivamente (*Idem*, Artigo 3.º). A nível estrutural a sua organização interna obedece a um modelo estrutural misto, na medida em que “nas áreas de atividade relacionadas com a prossecução das suas atribuições nos domínios da educação pré-escolar, do ensino básico e secundário, da educação especial e apoios socioeducativos, de desenvolvimento curricular, equipamentos educativos,

material didático e de administração geral”, é seguido o modelo estrutural hierárquico. No entanto, nas áreas de atividade relacionadas com os recursos e tecnologias educativas, de projetos educativos ou outros projetos transversais, é adotado o modelo de estrutura matricial em que equipas compostas por especialistas de diversas áreas assumem um objetivo comum e realizam tarefas que, por vezes, podem ter cariz temporário (*Idem*, Artigo 5.º).

A nível interno a DGE está estruturada nas seguintes unidades orgânicas nucleares (Portaria n.º 258/2012 de 28 de agosto, n.º 1 do Artigo 1.º):

- ◆ Direção de Serviços do Júri Nacional de Exames;
- ◆ Direção de Serviços de Desenvolvimento Curricular;
- ◆ Direção de Serviços de Educação Especial e Apoios Socioeducativos;
- ◆ Direção de Serviços de Projetos Educativos;
- ◆ Direção de Serviços de Planeamento e Administração Geral.

Cada unidade é dirigida por diretores de serviços, cargos de direção intermédia do 1.º grau (*Idem*; n.º 2 do Artigo 1.º). Para além das unidades orgânicas nucleares existem, ainda, unidades orgânicas flexíveis em função da direção de serviços a que pertencem, organização estrutural que pode ser verificada seguidamente na Figura 1.

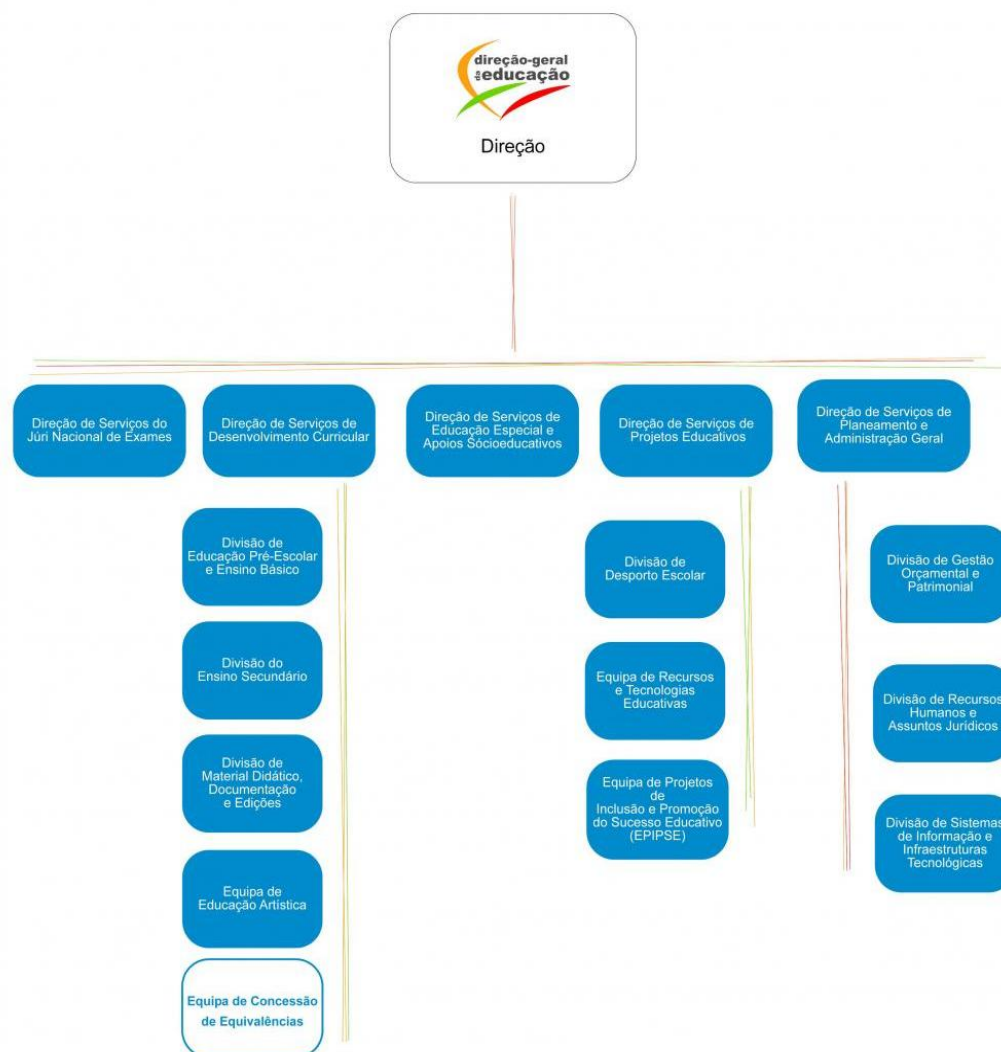


Figura 1 - Organograma da organização. Fonte: <http://www.dge.mec.pt/organograma>

Uma vez apresentada a estrutura do MEC e da DGE foco-me de seguida na DSDC, direção de serviços em que estagiei.

1.1. A Direção de Serviços de Desenvolvimento Curricular

Assim, como é possível aferir na Figura 1 (*Idem*, Artigos 8.º e 9.º), na Direção de Serviços de Desenvolvimento Curricular (DSDC) encontram-se três divisões e duas equipas flexíveis: Divisão de Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico (DEPEB); Divisão de Ensino Secundário (DES); Divisão de Material Didático, Documentação e Edições (DMDDE); Equipa de Educação Artística (EEA); e Equipa de Concessão de Equivalências (ECE). Na dependência da Direção de Serviços de Projetos Educativos (DSPE) encontra-se uma divisão e uma equipa flexível: Divisão de Desporto Escolar

(DDE) e Equipa de Recursos Tecnológicos da Educação (ERTE). E por fim, na dependência da Direção de Serviços de Planeamento e Administração Geral (DSPAG) encontram-se três divisões: Divisão de Gestão Orçamental e Patrimonial (DGOP); Divisão de Recursos Humanos e Assuntos Jurídicos (DRHAJ); Divisão de Sistemas de Informação e Infraestruturas Tecnológicas (DSIIT).

À DSDC compete resumidamente: desenvolver estudos sobre os currículos, sobre os programas das disciplinas; fornecer orientações face às áreas curriculares e não curriculares; desenvolver estudos sobre a organização pedagógica das escolas; coordenar, acompanhar e propor orientações para as atividades da educação pré-escolar e escolar; identificar necessidades ao nível dos equipamentos educativos e de material didático; conceber e documentar os termos de referência da qualidade e normalização dos equipamentos dos estabelecimentos educativos; coordenar e acompanhar a educação artística; e por fim, conceber os termos de referência para a formação inicial, contínua e especializada do pessoal docente (*Idem*, Artigo 3.º).

Incluída na DSDC encontra-se, entre outras¹, a DEPEB onde me integrei enquanto estagiária e cuja atividade decorre no âmbito do desenvolvimento curricular da educação pré-escolar e do ensino básico.

Segundo o Plano de Atividades (PA) em 2015, o mapa de pessoal compreendia cerca de 130 postos de trabalho dos quais se encontravam ocupados 114 lugares. Relativamente a esta situação foi referido no PA que a falta de recursos humanos “dificulta o cumprimento regular e atempado às solicitações no âmbito das atribuições acometidas à DGE” (DGE/PA, 2015, p.40). Para colmatar esta dificuldade, a organização recorre à mobilidade de docentes para assegurarem tarefas de cariz técnico-pedagógico.

O mesmo documento refere ainda que, para o ano letivo 2015/2016, aguardava-se a autorização da mobilidade de sessenta e quatro docentes (*Idem*, p.40) para desempenharem cargos técnico-pedagógicos nas mais variadas áreas científicas. Dos docentes contratados três encontram-se a chefiar equipas multidisciplinares da DGE (EEA, ERTE e a EPIPSE). Esta mobilidade é autorizada anualmente e corresponde à

¹ Divisão de Ensino Secundário (DES); Equipa de Educação Artística (EEA); Equipa de Concessão de Equivalências (ECE); Divisão de Material Didático, Documentação e Edições (DMDDE).

duração de um ano letivo (de 1 de setembro de cada ano até 31 de agosto do ano seguinte) (*Idem*, p.40).

1.2. A Divisão da Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico

1.2.1. Missão

Como é referido no Artigo 2.º da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar 5/97 de 10 de fevereiro que prevê o ordenamento jurídico da EPE:

“A Educação Pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, devendo ser complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

A EPE contempla as crianças desde os 3 anos até ao ingresso na escolaridade obrigatória, sendo ministrada em estabelecimentos próprios e onde são proporcionadas atividades educativas, de animação e de apoio à família (*Idem*, Artigo 3.º).

Embora a frequência na EPE seja facultativa, consagra-se a sua universalidade para as crianças que perfazem 5 anos de idade (*Idem*, Artigo 3.º).

1.2.2. Objetivos

De acordo com a legislação que a rege e regulamenta, a EPE tem como objetivos orientadores: promover o desenvolvimento pessoal e social da criança numa perspetiva de educação para a cidadania; fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos ensinando-a a respeitar a pluralidade de culturas e a sua participação ativa; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem, estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; fomentar a curiosidade e o pensamento crítico; criar condições de bem-estar e segurança no âmbito da saúde individual e coletiva das crianças, física e psiquicamente; melhorar a orientação e acompanhamento das crianças com necessidades educativas especiais e por fim,

incentivar a participação ativa das famílias no processo educativo dos seus educandos (*Idem*, Artigo 10.º).

2. Rede Nacional da Educação Pré-Escolar

A rede nacional da EPE consiste numa rede pública e uma rede privada, integrando a rede pública os estabelecimentos de EPE do MEC e na rede privada os estabelecimentos com e sem fins lucrativos, ou seja, Instituições do Ensino Particular e Cooperativo e Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS). No caso das IPSS, a gratuitidade da componente educativa é assegurada em toda a rede nacional por via de protocolos de cooperação assinados entre o MEC e o Ministério da Solidariedade Social (*Site DGE*, consultado em 2016).

A tutela pedagógica é da responsabilidade do MEC, no caso dos jardins-de-infância da rede pública existem, também, protocolos assinados entre o MEC e as autarquias para que haja uma comparticipação por parte do Estado para o desenvolvimento das atividades de animação e de apoio à família sendo que esta componente engloba o almoço e o prolongamento de horário (*Site DGE*, consultado em 2016).

Quanto ao regime de funcionamento, o horário é flexível, dele constando cinco horas diárias da componente educativa (da responsabilidade do educador de infância, detentor de habilitações legalmente previstas para o efeito), bem como horas dedicadas às atividades de animação e de apoio à família. Os estabelecimentos mantêm-se obrigatoriamente abertos até às 17h por um período mínimo de 8h diárias. No entanto, existem jardins-de-infância que oferecem um horário mais alargado de funcionamento, adaptado às necessidades das famílias (*Site DGE*, consultado em 2016).

No que respeita à admissão na rede pública os critérios de matrícula, renovação de matrícula e constituição das turmas, estão definidos por lei (Despacho n.º 5048-B/2013, de 12 abril). No caso dos estabelecimentos da rede privada, os critérios de admissão são estabelecidos no regulamento interno da instituição. Os grupos são constituídos por um mínimo de 20 e um máximo de 25 crianças (*Site DGE*, consultado em 2016).

A composição etária do grupo de crianças depende da opção pedagógica do educador de infância, tendo em conta diferentes questões que envolvem os benefícios de

grupos compostos por alunos com idades próximas ou diversas, a existência de uma ou mais salas, as características demográficas da localidade. Quanto aos grupos que integrem crianças com necessidades educativas especiais (NEE) de carácter permanente, e cujo programa educativo individual assim o determine, são constituídas por 20 crianças, não podendo incluir mais de duas crianças nessas condições (*Site DGE*, consultado em 2016).

Existe, ainda, a Educação de Infância Itinerante, uma modalidade que possibilita o acesso das crianças dos 3 aos 5 anos de idade, residentes em zonas rurais, a atividades educativas naqueles locais onde, pelo número insuficiente de crianças, (menos de quinze), não é possível a criação de um Jardim-de-Infância (*Site DGE*, consultado em 2016). Nestes casos, o educador de infância desloca-se às diferentes localidades geograficamente distantes e de acesso difícil, onde trabalha com um número reduzido de crianças e desenvolve o currículo de acordo com as orientações curriculares, da mesma forma que os educadores que trabalham em jardim-de-infância (*Site DGE*, consultado em 2016).

2.1. Desenvolvimento Curricular

O desenvolvimento do currículo na EPE tem como referência as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) que se constituem como um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos de apoio ao educador de infância na condução do processo educativo a desenvolver com e para as crianças (Despacho n.º 5220/97, 2.ª Série, de 4 de agosto).

Na data da primeira publicação das OCEPE e de acordo com o Despacho mencionado anteriormente estava reflexa a intenção de que:

“a aprovação de orientações curriculares para a educação pré-escolar constitui um passo decisivo para a construção da qualidade da rede nacional de educação pré-escolar, implicando a definição de referenciais comuns para a orientação do trabalho educativo dos educadores de infância nos estabelecimentos que a integram independentemente da respectiva titularidade” (*Idem*).

Ou seja, as OCEPE surgiram como um guia de referência comum a todos os educadores da rede nacional de EPE e destinam-se à organização da componente

educativa. Estas orientações pretendiam assumir uma perspetiva orientadora e não prescritiva das aprendizagens a realizar pelas crianças, diferenciando-se da conceção de currículo, pois apresenta orientações abrangentes e gerais, que podiam ser interpretadas distintamente por cada educador, com vista à promoção de uma melhoria da qualidade da EPE (*Idem*).

O documento orientador das OCEPE assenta em três áreas de conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e de Comunicação e Área de Conhecimento do Mundo. A primeira área enquadra e suporta todas as outras, tendo em vista implicar um processo facilitador do desenvolvimento de atitudes e de aquisição de valores e promove a capacidade de resolução de problemas do quotidiano das crianças. A segunda área, relacionada com a expressão e a comunicação, incide em aspetos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem, englobando as aprendizagens relacionadas com o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem. Por fim, a terceira área supõe a articulação de conhecimentos e envolve a relação com as pessoas, os objetos e o mundo natural e construído (OCEPE, 1997, p. 21).

A gestão do currículo é realizada pelo educador de infância, que deve definir estratégias de concretização e de operacionalização das orientações curriculares, adequando-as ao contexto em que está inserido e tendo em conta os interesses e necessidades das crianças (*Idem*, p. 25).

Numa linha de continuidade com as OCEPE publicadas em 1997, constituiu-se uma equipa em 2016, com a vista à revisão do documento e à sua atualização face às mudanças globais e sociais que decorreram 18 anos após a sua publicação compreendendo que existe uma unidade na pedagogia para a infância e que o trabalho profissional com crianças dos 0 aos 6 anos tem fundamentos comuns e deve ser orientados pelos mesmos princípios educativos (OCEPE, 2016, p. 9).

Sendo evidente a constituição das OCEPE como documento de referência para a construção e gestão do currículo na EPE, esta revisão manteve os princípios e fundamentos do primeiro documento, contudo, considera a evolução social e os mais recentes estudos nacionais e internacionais no âmbito da educação de infância (*Site DGE*, consultado em 2016).

A estrutura global do documento orientador foi reformulada, nomeadamente no que se refere às áreas de conteúdo, introduzindo nesta nova revisão, aprendizagens a promover, exemplos práticos e sugestões de reflexão, de modo a conferir um carácter de aplicação prática e facilitar a sua utilização e interpretação por parte das educadoras e educadores que trabalham na esfera da educação de infância (*Site DGE*, consultado em 2016).

Com base nos resultados aferidos no *Estudo de Avaliação das Orientações Curriculares* e da qualidade da EPE, promovido pela DGE e da participação das educadoras/educadores na análise das propostas das novas OCEPE, foi criado um capítulo de maior detalhe relacionado com a intencionalidade educativa e o ciclo Observar, Planear e Avaliar (*Site DGE*, consultado em 2016).

2.2. Avaliação

A avaliação na EPE constitui-se como um elemento integrante e regulador da prática educativa, à semelhança dos outros níveis de ensino e implica princípios e procedimentos adequados à sua especificidade. Como já mencionei, o currículo na EPE é concebido e desenvolvido pelo educador, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas (Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto).

Posto isto, a avaliação assume uma dimensão marcadamente formativa, constituindo-se como um processo contínuo que assenta nos princípios da coerência entre os processos de avaliação e os princípios de gestão do currículo definidos nas OCEPE, da utilização de técnicas e de instrumentos de observação e de registo diversificados que lhe permitam evidenciar o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança, ao longo da frequência na EPE, tendo em conta as áreas de conteúdo preconizadas nas OCEPE; e da valorização dos progressos da criança (*Idem*).

De acordo com as novas OCEPE relativamente à avaliação e transição das crianças em idade pré-escolar “O percurso das crianças na educação pré-escolar situa-se entre duas transições: o seu início corresponde a uma transição do meio familiar, ou da creche, para o jardim-de-infância, e o seu final a uma transição para a escolaridade obrigatória” (OCEPE, 2016, p. 99).

Focando a atenção na transição para a escolaridade obrigatória são apresentadas como fulcrais a articulação entre docentes, o envolvimento ativo das crianças, e o facilitar da transição a nível organizacional, que compreende os papéis dos educadores/as, dos encarregados de educação e/ou familiares e das crianças como agentes ativos no seu processo educativo (*Idem*, p. 103).

2.3. Projetos na Educação Pré-Escolar

A DEPEB apresenta projetos/atividades específicas que vão sendo renovadas, atualizadas e concluídas ao longo de cada ano letivo. Apresento, de seguida, essas atividades/projetos com os quais tive contacto, sendo que incidem em algumas das tarefas que realizei enquanto estagiária da DGE.

- ◆ Rede Starting Strong Network da OCDE. Portugal integra esta rede cuja missão é apoiar os países participantes a desenvolver políticas eficazes e eficientes de monitorização efetiva da qualidade, bem como identificar e analisar boas práticas para estabelecer critérios de referência. Esta publicação centra-se nas questões da qualidade e tem como objetivo a definição de qualidade e por isso, destaca aspetos cruciais para a melhoria da Educação de Infância (*Site DGE*, consultado em 2016).
- ◆ Portugal participa no grupo de trabalho temático para a Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância, da Comissão Europeia, que elaborou o documento *Quality Framework*, recentemente publicado (*Site DGE*, consultado em 2016).
- ◆ A DEPEB procedeu à atualização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar que foram alvo de um processo de revisão e atualização, foi constituído um grupo de trabalho exterior à DGE, que integra educadoras de infância e a autora da primeira publicação das OCEPE, a Prof. Dr.^a Isabel Lopes da Silva. Este processo tem como objetivo apoiar e melhorar a prática educativa dos educadores de infância considerando a evolução social e os mais recentes estudos nacionais de modo a tornar este documento mais operacional e facilitar a sua utilização por parte dos educadores de infância (*Site DGE*, consultado em 2016).

- ◆ Orientações Pedagógicas para Creche (OPC). Numa linha de continuidade com as OCEPE, o MEC, em parceria com o Ministério do Trabalho e da Segurança Social, promoveu a conceção das OPC (crianças dos 0-3 anos de idade), tendo em vista uma visão integrada da educação de infância dos 0-6 anos de idade (*Site DGE*, consultado em 2016).
- ◆ Grupos Aprender Brincar Crescer (GABC). Projeto direcionado para crianças até aos 4 anos de idade que não frequentam qualquer tipo de serviço educativo (creche ou jardim-de-infância) e suas famílias. Este projeto constitui-se uma experiência piloto e terá a duração de 26 meses (janeiro 2015 a fevereiro de 2017) (*Site DGE*, consultado em 2016).
- ◆ Ensino para a Itinerância. Consiste no acompanhamento e monitorização, através da base de dados *online*, do percurso escolar dos alunos filhos de profissionais itinerantes da educação pré-escolar até ao ensino secundário, procurando assegurar a frequência escolar e a avaliação destes alunos cuja idade se encontra na escolaridade obrigatória (DEPEB, 2015, p.5).
- ◆ Acompanhamento didático das Escolas Públicas e Privadas que ministram currículo e programa portugueses no estrangeiro. Procede-se a análises de matrizes curriculares, planos de estudo, emite-se pareceres sobre o material didático e divulga-se a legislação em vigor em Portugal atividade que é articulada com a DGAE (DEPEB, 2015, p.6).
- ◆ Promoção do acompanhamento e divulgação de projetos no âmbito da educação para o voluntariado desenvolvidos nas escolas. A atividade é monitorizada pela Equipa Educação para o Voluntariado (DEPEB, 2015, p.7).
- ◆ O Programa Nacional da Educação Estética e Artística. Em fase de reestruturação (*Site DGE*, consultado em 2016).

Capítulo II – Projeto de investigação

1. Apresentação do Problema e do Campo de Estudo

1.1. Identificação do Tema

Neste projeto, centro as minhas preocupações no estudo da cultura organizacional e da regulação da DGE onde se inscreve o trabalho do gestor, especificamente no caso da DEPEB.

1.2. Mapeamento da Investigação Produzida sobre o Tema de Estudo

Em relação à investigação produzida sobre esta temática, foram alguns os estágios curriculares da área da administração da educação realizados na DGE, destacando-se os relatórios de Antão (2014), Garcia (2015) e Santos (2015), dos quais parti para estudar a cultura organizacional, as políticas educativas e a regulação da DEPEB, tendo-me também centrado em autores com trabalho desenvolvido relativamente à cultura organizacional, em educação.

No âmbito específico de estudos sobre cultura organizacional, saliento o trabalho de Gomes (1993), *Culturas de Escola e Identidade dos Professores*, que me foi muito útil para poder discutir o conceito de cultura e refletir sobre a evolução da(s) cultura(as) de escola, tendo adotado a sua análise ao contexto do meu estudo.

Ainda ao nível da cultura organizacional, analisei um trabalho, de Torres (2004, p.1), que visa “contribuir para o reacendimento do debate em torno dos processos de construção e reconstrução do simbólico e da sua importância para a compreensão das lógicas de funcionamento das organizações educativas”. Ou seja, através da discussão em torno do significado de cultura organizacional, este trabalho ajudou-me na compreensão da centralidade das organizações escolares na produção de conhecimentos sobre o cultural e o simbólico, demonstrando a sua importância para o debate acerca do tema em estudo.

Além disso, o estudo de Torres (2004) possibilitou-me associar a Cultura Organizacional à temática da regulação, neste caso, no contexto específico da DEPEB, pois tal como a autora procurei comparar documentos legais de anos anteriores com documentos mais recentes, articulando o estudo da cultura com as mudanças na organização.

Centrando agora a atenção no segundo foco da minha pesquisa, da regulação, recorri aos estudos de investigadores do Instituto de Educação, desenvolvidos no âmbito do projeto *Knowandpol*² Estes trabalhos são baseados numa abordagem cognitiva das políticas públicas e procuraram analisar os instrumentos de regulação e os seus referenciais, os sistemas de ação presentes nos processos de tomada de decisão e de execução das políticas educativas, e por fim, o modo como a ação estatal é contextualizada e diversificada nos contextos concretos da ação pública (Barroso & Afonso, 2011).

Estes estudos ajudaram-me a melhor compreender o que é a regulação, como esta se processa e as mudanças regulatórias que podem existir na ação da administração central, tornando-se fulcrais para a sustentação da minha análise referente à regulação.

Para além desta questão, no estudo que realizei propus-me analisar o modelo burocrático e pós-burocrático, o que me levou a aprofundar o conhecimento sobre ambos e a conseguir identificá-los no contexto onde me inseri. Para me sustentar no âmbito desta problemática recorri ao trabalho de Maroy (2008).

Por fim, como base para a caracterização da DGE, parti da análise do estudo conduzido por Antão (2014) com o objetivo aprofundar a sua pesquisa no que se refere à caracterização da DSDC/DEPEB.

Antão (2014) separou a caracterização da DEPEB em dois focos de análise: no primeiro foco, procedeu a uma caracterização geral, em que apresenta o organograma da organização e particulariza cada departamento e as suas funções básicas, apresentando a missão, visão, atribuições e valores da organização, tendo, ainda, através da sua experiência vivida na DGE, descritos os recursos humanos as parcerias e os clientes deste órgão de administração central. No segundo foco, explora o conceito de cultura organizacional à luz da sua experiência vivida na primeira pessoa.

Não obstante esta caracterização, verifica-se, porém, que no caso de Antão, o que foi observado foi o contexto específico do Departamento de Formação de Professores.

Neste projeto, irei proceder à caracterização da DEPEB. Deste modo, procurando dar continuidade ao trabalho de Antão (2014), procurei completar a caracterização da

² Knowledge and Policy in education and health sectors.

DGE e perceber como se articula a cultura organizacional com a sua regulação. Com este propósito no ponto seguinte, apresento e discuto os conceitos de cultura, organização, cultura organizacional, regulação e dos modelos de regulação burocrática e pós-burocrática.

Deste modo, procuro completar a caracterização da DGE e apreender a sua cultura organizacional através de um olhar diferente, já que a própria autora, anteriormente referida, revela a inquietação de perceber de forma clara a cultura organizacional de um organismo central:

“Existem organizações que podem estar inseridas em mais do que uma tipologia de cultura devido à multiplicidade de características que patenteiam e este é o caso da DGE, existem diferentes culturas a habitar na mesma organização e por vezes torna-se difícil compreender qual a com mais influência” (Antão, 2014, p. 20).

2. A regulação e a cultura organizacional como pontos de vista teóricos

Tendo como propósito estudar a cultura organizacional e a regulação de um organismo central, partindo da experiência quotidiana vivida da DEPEB, é importante estudar diferentes perspetivas associadas às definições de cultura organizacional e regulação, com base na revisão de literatura sobre os temas em questão.

Posteriormente à análise foi possível formular um propósito central de pesquisa e intervenção, sob a forma de questão central e eixos de investigação, como será visível no ponto seguinte.

2.1. Modos de Regulação: entre o institucional e o situacional

O conceito de regulação diz respeito ao modo como se procede a gestão da atividade coletiva, podendo ser explícita, com base em regras formuladas e documentadas (leis e normas); ou implícita, com base em regras apreendidas pelos participantes numa atividade coletiva (Freeman *et al.*, 2007, cit p./ Costa, 2011). Relativamente a esta questão em 2008, Maroy proferiu que:

“A regulação social designa, em sociologia, os processos múltiplos, contraditórios, às vezes conflituosos, de orientação das condutas dos

atores e de definição das regras do jogo num sistema social” ou seja, regular tem implícita a ideia de orientação do comportamento dos outros, “controlar todo um sistema social através da orientação pela norma” (p.22).

Ainda neste âmbito, Reynaud (1997, cit. p/ Barroso, 2005) identifica três dimensões complementares do processo de regulação dos sistemas sociais:

- ◆ **Regulação Institucional** (normativa e de controlo) associada à coordenação, controlo e influência exercidas pelos detentores da autoridade formal e legítima, visível na intervenção das autoridades públicas para introduzir regras ou leis na ação social;
- ◆ **Regulação Situacional** (ativa e autónoma), que compreende o processo ativo de produção das regras do *jogo*, reequacionando não só a construção das regras, mas também a adaptação às mesmas provocado pela diversidade de estratégias e ações dos vários atores sociais, que participam com o papel de *jogadores ativos*;
- ◆ **Regulação Conjunta**, ou seja, o equilíbrio dos dois tipos de regulação anteriormente descritos, considerando esse ajustamento como o ideal para uma regulação exercida de forma equilibrada, coesa e promotora do bem-estar dos cidadãos e consequentemente da sociedade.

Deste modo, e no que respeita ao conceito de regulação normativa, institucional e de controlo “os modos de regulação de uma organização podem ser vistos como o conjunto de mecanismos de orientação, de coordenação, de controlo das ações dos estabelecimentos e dos profissionais que são impostos pela autoridade”. (Maroy, 2008, p.15). Porém, será ao nível da regulação autónoma, situacional, que encontraremos a lógica imprevisível do ajustamento mútuo por parte dos diferentes atores, “que compreende não só a definição de regras (normas, injunções, constrangimentos, etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também o seu (re)ajustamento provocado pela diversidade de estratégias e ações dos vários atores, em função dessas mesmas regras” (Barroso, 2006, p.13).

Os dois dispositivos de regulação, ou melhor, a sua interação, traduzem a regulação conjunta e contribuem para a complexidade da mesma.

Aliada a esta concetualização e dada a evolução da sociedade, atualmente caracterizada por complexos sistemas de relações, novos padrões de interação e ligações multidirecionais (Yeates, 2008, cit. p/ Costa, 2011), tem-se assistindo à pressão e emergência de novos modelos de regulação, tanto ao nível transnacional, nacional e local, como ao nível dos setores governamental e não-governamental, consequências da globalização e da propagação de locais de produção de normas, situados em diferentes níveis de regulação (Freeman *et al.*, 2007, cit. p/ Costa, 2011).

Seguindo esta perspetiva, a regulação surge, cada vez mais, associada não tanto à imposição, mas à negociação entre atores que se situam em diferentes níveis (transnacional, nacional, local), o que evidencia a existência de uma *multirregulação* nas palavras de Barroso (2005), e que pode tornar a regulação complexa, conflituosa e até potencialmente contraditória, pois associa-se a um sistema de regulações que atribui aos atores sociais um papel ativo na agenda e no debate público, e por isso, compreende uma multiplicidade de mecanismos de opinião e decisão:

“Os ajustamentos e reajustamentos a que estes processos de regulação dão lugar não resultam de um qualquer imperativo (político, ideológico, ético) definido *a priori*, mas sim dos interesses, estratégias e lógicas de ação de diferentes grupos de actores, através de processos de confrontação, negociação e recomposição de objectivos e poderes” (Barroso, 2009, p. 956).

A principal diferença entre o conceito de governança e o de governo consiste no papel que se atribui ao Estado, pois, como explica Costa (2011), enquanto a primeira é associada a uma *multirregulação* inclusiva, que “abrange um conjunto de atores com quem o Estado partilha o papel de regulador”, a segunda prende-se com o ideal do Estado como *único regulador* “ (Costa, 2011, p.33).

No contexto educativo, Draelants & Maroy sustentam que a transformação dos modos de regulação das políticas públicas e de ação governamental ocorrem num contexto em que o Estado se distancia cada vez mais de uma conceção mais clássica, vendo-se “agora ultrapassado a partir do topo (influência externa) e da base (influência interna)” (2007, p.23).

Se atentarmos a que a regulação é um sistema de regulações, a regulação da ação social concede aos atores da sociedade civil um papel a desempenhar no esquema

regulador, resultando da ação conjunta de diferentes instâncias que atuam numa diversidade de *locus* de debate público, para além do Estado (ver Barroso, 2004, 2006).

Assim, as regras do jogo e a regulação efetiva são construídas simultaneamente *por baixo* dessa regulação institucional a qual é por vezes, posta em causa pela força e poder dos atores em sistemas concretos de ação como justifica Maroy (2008, p.22):

“as regras do jogo são construídas em ação pelos atores, para resolver os problemas de coordenação e de orientação nos sistemas de ação organizados (...) derivando de regulações autónomas que interagem com a regulação de controlo (institucional) promovidas pelas autoridades políticas ou organizacionais”.

Por conseguinte, o sistema educativo, enquanto sistema social complexo como anteriormente referi, detém uma grande quantidade de fontes, finalidades e modalidades de regulação. Tal como refere Maroy (2008, p. 23): a regulação é “um processo múltiplo não só pela diversidade de fontes, mecanismos e objetos, mas também pela pluralidade dos atores que a constroem a nível transnacional, nacional e local”.

2.2. Burocrático e Pós-burocrático

Os modelos de regulação do sistema educativo foram construídos nos séculos XIX e XX, num modelo institucional que combinava a componente burocrática (Estado-Nação) a uma componente profissional (Educação para o Trabalho). Esta forma organizacional era baseada na uniformização das regras e justificada em nome da racionalidade e da necessidade de uma universalidade das regras do Estado-Nação, o que promoveu uma igualdade de tratamento e uma igualdade de acesso da educação para todos, com o objetivo de formatar a população desde jovens para os ideais de um estado conservador (Maroy, 2008, p.24).

Estes regimes burocráticos e profissionais assentam em modos de regulação baseados no controlo dos agentes através das leis e regras gerais (*hard regulation*) fazendo coabitar uma regulação, por um lado, burocrática e administrativa e, por outro lado, profissional, corporativa e pedagógica (Barroso, 2000), dimensões que estão, segundo o autor, frequentemente em tensão.

Associando ao modelo pós-burocrático (*soft regulation*) que teve início no final dos anos setenta, a gestão dos sistemas escolares assistiu à mudança de ideais valorizando a autonomia de gestão, a questão de livre escolha, a promoção de um currículo adaptado e diversificado, e uma consequente descentralização do sistema (*Idem*, p.64).

Os modelos são qualificados de pós-burocráticos quando, do ponto de vista das normas e valores, não estão já tanto associados à legitimidade da lei, mas sim à eficácia e valorização de resultados, associados ao crescimento e desenvolvimento, em que a melhoria da qualidade e a valorização da eficácia dissuadem a valorização da racionalidade (Maroy, 2008, p.33).

Contudo, na realidade dos contextos educativos, existe um maior número de conflitos, pois produz-se “um enorme número de leis, de decretos, de circulares e de regulamentos que visam a descentralização e a autonomia das escolas, mas localmente os centros escolares poucas decisões podem tomar” (*Idem*, p.33). Daqui resulta, segundo o autor, que o modelo pós-burocrático está simultaneamente em rutura e em filiação com o regime burocrático, sendo ainda pouco visível a existência de contextos totalmente pós-burocráticos, o que resulta numa *miscigenação* dos dois modos de regulação.

Tradicionalmente a administração da educação era exercida através do controlo e da burocracia, ou seja, pela aplicação da lei, da norma, pelo cumprimento restrito da regra e da lei. Contudo, no ano de 2009, Afonso referiu que progressivamente assistiu-se a uma mudança de paradigma, balançando de um ideal burocrático para uma lógica de pós-burocracia, mais flexível, focada nos resultados e na avaliação. Ou seja, presencia-se uma mudança para modos mais flexíveis e coordenação da ação coletiva, mais centrada nos resultados (*regulação soft*) em detrimento de um modelo centrado nas normas e no controlo (*regulação hard*).

Como refere Costa (2011, p.40), a atual “diversidade de lógicas de ação surge associada à regulação *soft* (*soft regulation*), que emergiu nos finais do século XX (concorrendo com a regulação *hard*, do princípio desse século)”. Segundo Costa (*Idem*, p.40) esta regulação “assenta em formas explícitas de negociação, que acompanha a produção de leis e de regras, conferindo aos regulados (algum) poder de mediação na

conformidade às mesmas”. Além disso, refere a autora que esta regulação *soft* “Faz antever a criação de processos de mediação e de tradução” (Jacobsson, 2006, p.216) das diferentes instâncias, indivíduos, estruturas formais ou informais – cujo papel de “mediação, tradução, passagem dos fluxos reguladores” se revela fundamental “uma vez que é aí que se faz a síntese ou se superam os conflitos entre as várias regulações existentes” (Barroso, 2005, p.40).

A regulação *soft* é, assim, percebida como “um processo de coordenação” no lugar de um processo de controlo, que mobiliza atores grupos sociais e instituições com o propósito de atingir objetivos definidos e discutidos *a priori* coletivamente (Le Galès, 2004, cit. p/ Costa, 2011, p.40), propósito que é também sustentado por Jacobsson (2006, p.216):

“(…) rules come in different forms: regulations, frameworks, directives, guidelines, recommendations, co-regulatory mechanisms (...) rule-making is the comparatively tight links that rules are also largely those who have to implement the rules. There is reciprocity”.

Ou seja, as regras *soft* desenrolam-se por meio de um método de coordenação aberto, onde a pergunta que se coloca não é se as regras são ou não implementadas, mas sim de que forma garantem que os objetivos comuns são atingidos.

Segundo o mesmo autor, a abordagem *soft* implica sempre a existência de diferenças e de apropriações diferentes na adaptação das regras *as we move to softer forms* que têm que ver com os contextos institucionais e históricos onde se inserem e também as próprias semelhanças entre os atores, considerando uma estreita relação entre os *rule-makers* e os *rule-followers* (*Idem*, p.217). Neste sentido, a regulação *soft* tem evoluído e ganhado relevo, o que promoveu mutações que têm influência nas dinâmicas de *multirregulação* do Estado, que se vê a par com atividades de caráter regulador, inquisitivo e reflexivo (Costa, 2011, p.40).

Sintetizando, a propósito das atividades afetas ao Estado e com o intuito de compreender a sua dinâmica de regulação *soft* Jacobsson (2006, p.206) fala-nos de três tipos de atividades: as atividades reguladoras (*regulative activities*), que são as primeiras a ser pensadas quando se trata do papel do Estado, associadas à produção das leis e regras e que assentam em diretrizes políticas formais. As atividades de inquisição (*inquisitive activities*), associadas a auditorias, comparações e *rankings* do trabalho do

Estado, ou seja, associadas à ideia da apresentação e análise de resultados. Por fim, as atividades de mediação (*meditative activities*) relacionadas com as organizações que privilegiam o debate e valorizam a discussão, o questionamento e a partilha de experiências entre especialistas (*Idem*, p.207).

Assente assim na ideia de que a regulação é normativa, mas também cognitiva, como já fora acima discutido, passo, de seguida, a esclarecer o conceito de cultura, bem como associá-la à condução da regulação.

2.3. Cultura organizacional

Com o objetivo de estudar a cultura organizacional que rege a DEPEB, com base na análise da sua regulação, importa agora discutir o conceito de Cultura.

Procurando evidenciar a complexidade inerente à perceção de cultura, Schein (1985) define-a como:

“a pattern of basic assumptions – invented, discovered or developed a given group as it learns to cope with problems of external adaptation and internal interrogation- that has worked enough to be considered valid and therefore, to be taught to new members as the correct way to perceive, think and feel in relation to those problems” (Schein, 1985, cit. p/ Gomes, 1993, p. 58).

Do ponto de vista do autor citado a cultura cumpre simultaneamente a função integradora e equilibradora, é entendida como uma tradição transmitida através da socialização organizacional e os processos sociais são apreciados numa vertente consensual, procurando promover o equilíbrio e a ordem entre as diferentes culturas e possíveis subculturas. Para o autor, a cultura surge, assim, através de pressupostos básicos de conduta que vão sendo repetidos e que quando funcionam tornam-se intrínsecos à organização, sendo ensinados sucessivamente aos novos membros que os vão apropriar como o modo correto de pensar, sentir e agir.

Ao longo da nossa vida convivemos diariamente com a cultura, pois esta está presente “quer seja a nível nacional, quando pertencemos a uma nação e nos regemos pelos seus valores, quer seja a nível familiar, através das bases que nos são transmitidas” (Antão, 2014, p.12). Transpondo esta questão para o contexto organizacional, em cada organização existe uma cultura que é adquirida e interiorizada

pelos seus atores e que é necessária para a cidadania e justiça nas organizações, quer ao nível individual como coletivo (Zaraveze, 2008, cit. p/ Antão, 2014).

Na sua história, o conceito de cultura organizacional é objeto de modelizações diversas que gradualmente vão deixando perceber uma realidade complexa e difícil de precisar nos seus contornos (Gomes, 1993, p.1). Segundo este autor, perceber a cultura de uma organização pode ser uma realidade complexa e difícil de identificar, num primeiro contacto, o que significa que é necessário tempo para se conseguir decifrar a cultura (ou as culturas, como adiante se verá) de uma instituição.

Contudo, de acordo com Gomes (1993) esta definição apresenta alguns problemas para a compreensão da complexidade da cultura organizacional. A primeira diz respeito à integração dos conflitos intra-organizacionais, como génese e expressão de cultura. A segunda consiste na determinação das relações entre cultura e comportamento, pois para vários autores que se movem na área da psicologia social, estas seriam categorias distintas, se bem que, para outros, como os sociólogos, esta distinção é inadequada. Um destes é Bourdieu que apresentou o conceito de *habitus*: “(...) um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de perceções, de apreciações e de ações” (Bourdieu, 1965, cit. p/ Gomes, 1993, p. 59).

Uma terceira dificuldade remete para a própria conceção de génese e dinâmica processual das culturas organizacionais. De um lado, temos os funcionalistas, que salientam a dependência dos membros das organizações relativamente aos contextos sociais amplos onde de inserem, de outro lado, temos os construtivistas que revelam o papel ativo dos atores na génese, construção e transformação da cultura. Para o autor, a cultura revela-se assim em:

“Assunções básicas que ensaiadas repetidamente tornam-se de tal forma incorporadas que tendem a não ser questionadas e problematizadas (...) são muito resistentes à mudança”. E por vezes “ difícilmente captáveis devido ao seu carácter invisível e indivisível no entanto, essenciais para o diagnóstico da intensidade da partilha cultural” (Gomes, 1993, p.59).

Desta forma, quando as organizações desenvolvem padrões consistentes e articulados têm culturas fortes. Pelo contrário, estamos em presença de culturas fracas

quando a intensidade da partilha é baixa, ou existem muitas subculturas em conflito permanente (Gomes, 1993, p.59).

Por outro lado, “as organizações (...) não são sistemas fechados, isolados dos contextos em que se inserem. A cultura como metáfora é também esse diálogo com o exterior, do qual resultam novas tensões, influências e equilíbrios precários” (Gomes, 1993, p.1), o que traz para o debate a questão da influência do ambiente externo, ou seja das pressões a que cada contexto está sujeito. Na continuidade do estudo de Gomes (1993, p.59), e especificado o conceito de cultura organizacional, importa analisar como esta é percebida pelos membros de uma organização, retomando a ideia anteriormente salientada a propósito da possível existência de subculturas.

Como afirma outro autor, a cultura é um produto de aprendizagem e de experiência de um grupo, é algo que é intrínseco a uma organização. Porém, se encararmos a cultura como um sistema de ideais e significados partilhados estas passam a assumir formas expressivas e diferentes, surgindo no contexto onde coabitam uma multiplicidade de subculturas (Rodrigues, 2012, p.18).

No âmbito deste tema, o mesmo autor coloca algumas questões: Existe apenas uma cultura ou várias culturas? Será verdade que existe uma cultura dominante? Qual o papel das subculturas? Contudo, se aceitarmos que existe uma cultura dominante que expressa as normas, os valores e crenças, essenciais de toda a organização e que são partilhadas pelos membros da organização, também não podemos rejeitar a ideia que em organizações complexas e marcadas pela estratificação social, a tendência é que haja grupos que partilhem diferentes culturas (*Idem*, p. 19).

Em suma, a análise de cada organização é um processo complexo, cada uma tem um conjunto de fenómenos próprios que, através da observação e análise podem ser aperfeiçoados para que resultem em melhorias no desempenho das organizações e dos seus atores. (Chorão, 1992, p.67 cit. p/ Antão, 2014, p.12).

Sustentando esta ideia, Antão (2014, p.16) descreveu cultura organizacional através de uma metáfora que me parece bastante interessante e que clarifica a complexidade e diversidade de culturas que podem existir: Cultura é como “o ADN da empresa”, algo que a distingue das outras organizações, e não apenas “as suas características físicas, tangíveis ou concretas”. Ou seja, a cultura de cada organização é

única, singular, e embora existam organizações com aspetos semelhantes, sempre existe algo que as diferencia.

A compreensão de como os fenómenos organizacionais são afetados e influenciam o ambiente externo é crucial para uma perceção acerca da adaptação das organizações públicas a novos padrões estruturais, daí advém a importância do estudo da cultura de uma organização como instrumento de perceção e captação dos matizes existentes e de como estes se relacionam com as potencialidades organizacionais (Saraiva, 2002, p.190).

Terminada a reflexão em torno dos conceitos-chave, o meu eixo central de investigação é o de descrever como se manifesta a cultura organizacional da DEPEB e de que forma se articula com os seus processos de regulação.

Posto isto, a questão central da investigação será: *Que cultura(s) organizacionais se manifesta(m) na DEPEB e de que forma se articula(m) com a sua regulação?*

3. Orientação Metodológica

3.1. Eixos de Análise do Fenómeno e Questões de Investigação

Tendo em conta a questão central do meu estudo – *Que cultura(s) organizacionais se manifesta(m) na DEPEB e de que forma se articula(m) com a sua regulação?* – Adotei como foco principal três eixos de análise que decorrem das dimensões utilizadas para distinguir um modelo de regulação burocrática de um modelo de regulação pós-burocrática. Por outras palavras, procuro apreender a tensão entre a regulação *soft* (regulação pela informação, pela negociação e pelo conhecimento – guiões, avaliação, monitorização, auscultação) e *hard* (subsistência de formas de coordenação que mantêm traços burocráticos – regras, normas, regulamentos).

Foco Principal: Descrever como se manifesta a cultura organizacional da DEPEB e de que forma se articula com os seus processos de regulação.

Eixos de Análise: Com base no foco principal o meu estudo terá três eixos de análise. O primeiro está direcionado para a compreensão dos princípios da DSDC/DEPEB; o segundo, para as estruturas segundo as quais se organiza e o terceiro

centrado nos modos de coordenação (associado aos instrumentos). Assim, os meus eixos de análise são os seguintes:

1. Princípios de legitimidade da DSDC/DEPEB;
2. Estruturas organizativas da ação da DSDC/DEPEB;
3. Modos de coordenação utilizados pela DSDC/DEPEB na realização das suas competências e atribuições.

Para a recolha e tratamento dos dados irei de seguida organizar a informação segundo os eixos de análise que pretendo estudar.

Para o primeiro eixo, numa fase inicial, procedi ao mapeamento dos documentos oficiais e oficiosos que foram relevantes para conseguir perceber quais os princípios de legitimidade pelos quais se rege a DSDC/DEPEB. Posto isto, OCEPE de 1997 e de 2016, as Metas de Aprendizagem da Educação Pré-Escolar e os Objetivos Pedagógicos da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Com o objetivo de complementar a informação recolhida na pesquisa arquivística, relacionei também a informação recolhida nas notas de campo (N.C) que foram por mim elaboradas ao longo do estágio (Anexo 1) e na entrevista semi-diretiva (E.5) (Anexo 9).

Para o segundo eixo, e com o objetivo de perceber a influência das estruturas da organização para a ação da DSDC/DEPEB, analisei os seguintes normativos legais, que dizem respeito à organização geral da DGE e outros que especificam o contexto da DSDC/DEPEB:

- ◆ Decreto-Lei nº 266-G/2012, de 31 de dezembro;
- ◆ Decreto-Lei n.º 14/2012 de 20 de janeiro;
- ◆ Despacho n.º 13608/2012 de 19 de outubro;
- ◆ Portaria nº 258/2012 de 28 de agosto.

Analisei, também documentos de gestão interna como o QUAR (Quadro de Avaliação e Responsabilização) e o PA relativamente ao ano de 2015. Com o propósito de completar a informação recolhida na pesquisa arquivística procurei cruzar a informação com os resultados que obtive na entrevista diretiva (da E.1 à E.4) (Anexos 3 a 6) e nas perceções que retirei com as notas de campo.

Para o terceiro eixo de análise e com o objetivo de perceber que modos de coordenação são utilizados pela DSDC/DEPEB para assegurar que as suas atribuições e competências são concretizadas, analisei alguns documentos facultados na página oficial da organização sob forma de recomendações para os educadores de infância e/ou professores do ensino básico, bem como relatei a informação que reuni nas entrevistas (diretivas e semi-diretiva) e nas notas de campo.

Questão central da investigação: <i>Que cultura (s) organizacionais se manifesta (m) na DEPEB e de que forma se articula (m) com a sua regulação?</i>			
Eixos de análise	Questões de partida	Procedimentos de recolha de dados	Procedimentos de tratamento de dados
1. Princípios de legitimidade da DSDC/DEPEB	<ul style="list-style-type: none"> -Que papéis são presenciados/percecionados no desempenho de cargos de gestão intermédia na DSDC/DEPEB? -Como se desenvolvem os diferentes papéis? - Que bases de legitimação se observa e vivência na DSDC/DEPEB? 	<p>Pesquisa arquivística</p> <p>Notas de Campo</p> <p>Entrevista Semi-Diretiva</p>	Análise de conteúdo
2. Estruturas organizativas da DSDC/DEPEB	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a estrutura da DSDC/DEPEB -Como se particularizam os diferentes níveis hierárquicos? - Como se dá a articulação entre as diferentes estruturas? 	<p>Pesquisa arquivística</p> <p>Notas de Campo</p> <p>Entrevista Diretiva</p>	Análise de conteúdo
3. Modos de coordenação utilizados pela DSDC/DEPEB na realização das suas competências e atribuições.	<ul style="list-style-type: none"> - Que mecanismos de coordenação são utilizados na DEPEB para o cumprimento das suas competências e atribuições? - Como se operacionalizam esses modos de coordenação da ação? - Que culturas organizacionais se observam/percecionam? 	<p>Pesquisa arquivística</p> <p>Notas de Campo</p> <p>Entrevistas Diretiva e Semi-Diretiva</p>	Análise de conteúdo

Tabela 1 – Questão central e eixos de análise da investigação

3.2. Processo Metodológico

Tendo em conta os eixos de análise e as questões de investigação (Tabela 1), apresento de seguida o processo metodológico utilizado para o desenvolvimento do projeto, procurando explicitar e justificar o caminho percorrido e os métodos utilizados para a recolha, tratamento e interpretação dos dados.

Estabelecido o foco de análise de perceber a cultura organizacional e articula-la com regulação da DEPEB, por meio de uma integração participativa numa das suas divisões de trabalho, foi necessário escolher a abordagem de investigação que mais se adequava ao estudo. A abordagem qualitativa aqui utilizada requer fontes de informação únicas, genuínas e inalteráveis, sendo que a interpretação se baseia nos factos vividos no contexto, questão que é sustentada por Bogdan & Biklen (1994) que relativamente às características da investigação qualitativa revelaram que:

“a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados “ os investigadores que utilizam a investigação qualitativa interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados” (p.25).

Para a recolha e tratamento de dados relacionei a informação recolhida na pesquisa arquivística, notas de campo, redigidas através da observação participante e nas entrevistas diretivas e semi-diretiva que foram realizadas para o complemento da informação numa fase posterior.

Assim, de acordo com a abordagem de investigação escolhida, apresento de seguida os passos metodológicos pelos quais passou a minha investigação.

3.2.1. Pesquisa Arquivística

O primeiro passo metodológico que realizei enquanto estagiária da DGE foi a pesquisa arquivística, como é possível verificar na nota de campo que realizei no primeiro dia de estágio (N.C – 28/09/2016, p.1). A pesquisa arquivística consiste na “utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação” (Afonso, 2005, p. 88). Segundo Lee (2003, p.15), os documentos são uma fonte privilegiada de informação, pois para além de nos permitirem identificar informação factual,

possibilitam complementar e cruzar as informações recolhidas, por exemplo, nas entrevistas e notas de campo por forma a validar essa informação.

Este método de recolha de dados permite também evitar “problemas resultantes das pessoas saberem que estão a ser estudadas, em consequência de que muitas vezes mudam o seu comportamento” (*Idem*, p. 204), ou seja, constituem uma fonte estável e verídica de conhecimento.

Relativamente à natureza dos documentos, estes podem ser diferenciados entre escritos e não escritos, públicos, oficiais ou não, fechados ou abertos, científicos ou didáticos, entre outras tipologias infundáveis, variando consoante o propósito do documento (Ketele & Roegiers, 1999). Em conformidade com as diferentes naturezas dos documentos, Afonso (2005) sintetizou-as em três áreas, os documentos oficiais, públicos ou privados.

Na pesquisa documental referente à DGE consegui reunir documentos enquadrados nas três áreas: Decretos-Lei, que são considerados oficiais, documentos públicos como os PA e QUAR, disponíveis no *site* da organização, e ainda tive acesso a Planos de Avaliação de Desempenho que só circulam a nível interno pelas diferentes direções de serviços da DGE, e que por isso se consideram privados.

Este método acompanhou-me ao longo de todo o processo de recolha de informação, sendo que numa fase inicial foi fulcral para o enquadramento e caracterização da organização, e numa fase intermédia e final foi utilizada para o complemento e comparação das informações recolhidas nas notas de campo.

3.2.2. Observação Participante e Naturalista

O segundo passo no meu processo metodológico de investigação consistiu na recolha de informação através da observação participante.

Relativamente ao método da observação Estrela (1984, p. 29) pronunciou-se relevando que a prática da observação requer a delimitação de algumas questões fulcrais para o início do processo, tais como: “observar para quê?”, “onde observar?”, “quem observar?” e estabelecer sequências comportamentais de forma a aceder ao reportório comportamental. Neste sentido, é crucial que o observador assuma um papel imparcial, de forma a influenciar o menos possível o universo observado.

Uma das formas de não comprometer o que é observado é a integração no grupo em estudo, sendo este método descrito de observação participante que segundo o mesmo autor ocorre, quando o observador se integra e participa na vida do grupo, por ele estudado (*Idem*, p.32), posição que ocupei no decorrer de oito meses de estágio, em que participei nas atividades e interagi diariamente com os dirigentes e colaboradores da DSDC/DEPEB.

Esta estratégia de observação é também discutida por Bogdan & Biklen que revelaram que o observador participante deve interagir com os sujeitos “de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora” (1994, p. 68) assumindo uma posição neutra de forma a ser percecionado como um elemento integrante da organização, de forma a deixar transparecer a realidade observada. Assim, de acordo com a posição dos autores anteriormente referidos, assumi duas posições enquanto investigadora, pois se por um lado fui um elemento ativo e participativo na organização, por outro tive sempre em atenção a posição de observadora, tendo a oportunidade de ir recolhendo elementos informativos, ao longo de todo o processo, situação que não teria sido possível se tivesse uma posição mais distanciada.

Desta forma, relativamente ao processo de observação a minha investigação assumiu um carácter naturalista, uma vez que, observei o “comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana” (Landsheere, 1979, cit. p/ Estrela, 1984, p.48) ou seja, tive a oportunidade de estudar o meu universo no seu meio natural.

3.2.3. Notas de Campo

O terceiro passo metodológico que realizei e que representa a fonte de informação mais rica da minha investigação são as notas de campo que realizei do primeiro ao último dia de estágio, perfazendo um total de 123 registos acompanhados de reflexões diárias.

Segundo Bogdan & Biklen as notas de campo são o “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha, refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (1994, p. 150), os mesmos autores revelam também que esses registos são o resultado bem-sucedido de um estudo de observação participante, baseando-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas.

De acordo com as características a cima mencionadas as notas de campo devem compreender dois tipos de informação a primeira é a descritiva relacionada com a captação escrita do que foi observado, da forma mais real possível e a segunda é a reflexiva que deve compreender o “ponto de vista do observador, as suas ideias e as suas preocupações” (*Idem*, p. 152). Estrutura a que obedeci fielmente nos meus registos diários, pois foi premente a minha preocupação em descrever, mas também explorar a percepção reflexiva dos acontecimentos que vivi e observei, como pode ser observado nos excertos seguintes:

22.º Dia – 3 de novembro de 2015

“Terminada esta tarefa fui juntamente com a supervisora fazer a pausa para o almoço, pois neste dia fiquei o dia inteiro no estágio (...). Da parte da tarde, após chegar da hora de almoço, fui novamente com a Dr^a A ao seu gabinete onde me transmitiu que iria auxiliar a Dr.^a G numa atividade de sua competência e que, por isso, iria pedir-me para fazer uma nova tarefa, que passava pela construção de uma tabela com os contactos dos agrupamentos de matrícula que albergam alunos filhos de profissionais itinerantes” (p.40).

Reflexão – Percepções e Aprendizagens

(...) Este foi o primeiro dia onde pude estar um horário inteiro de trabalho, com toda a equipa da DSDC, e onde consegui perceber as diferentes interações que existem ao longo de um dia de trabalho. Foi notória a diferença de ambiente da parte da manhã para a tarde, em que se sentia uma maior agitação e maior interação, dado existirem mais reuniões e encontros entre os trabalhadores o que torna o ambiente mais agitado” (p.40).

As notas de campo devem ser escritas o menor tempo possível após a observação dos acontecimentos (Bogdan & Biklen, 1994, p. 171), neste sentido, e por uma questão de organização, sempre que me era possível, registava as minhas notas de campo no próprio local de estágio, mas nos momentos em que isso não aconteceu utilizei um caderno em que fui escrevendo comentários, diálogos, ou até reflexões que considerava importantes incluir nas notas de campo.

Desta forma, foi-me possível reconstruir as observações de forma cronológica e refletir em torno das perceções e aprendizagens que retirei de cada dia, o que segundo os mesmos autores enriquece os registos:

“Reviver a experiência linha a linha à medida que escreve as notas intensifica mais a concentração e tomar notas encoraja o observador a rever os acontecimentos: ver e ouvir as coisas pela segunda vez deve aumentar a recordação. O processo também ajuda o observador a interiorizar e memorizar aquilo que foi observado” (*Idem*, p. 172)

Revelando a vantagem de conciliar os apontamentos que registamos e as memórias que retemos de cada observação, Bogdan & Biklen afirmaram que “o computador preserva os dados, mas a mente do investigador armazena o processo de pensamento utilizado para relembrar os dados. É como se tivéssemos uma fonte extra de dados” (*Idem*, p. 172).

As notas de campo constituíram-se, assim, na principal base de dados da minha investigação, permitindo-me recolher informação acerca do que observei e correlacionar os acontecimentos observados com o meu objeto de estudo de perceber a cultura de regulação da DGE, suportando muitas das considerações que retirei ao longo do relatório.

3.2.4. Entrevista

Existem três metodologias de entrevista consoante a tipologia de resposta a que se pretende chegar: as estruturadas, as não-estruturadas e as semi-estruturadas (Afonso, 2005, p. 97), que na linguagem de Ghiglione & Matalon (1992) são descritas como diretivas, não-diretivas e semi-diretivas (p.83). Com o objetivo de completar a informação recolhida na pesquisa arquivística e nas notas de campo foram também realizadas quatro entrevistas diretivas e uma entrevista semi-diretiva.

◆ **Entrevista Diretiva**

A entrevista diretiva foi a técnica escolhida para formular questões comuns de verificação que foram destinadas a quatro profissionais da DGE: uma realizada à Dr.^a D, que desempenha um cargo de direção; uma com o Dr. E, um diretor de serviços; uma a uma chefe de divisão a Dr.^a F, e uma outra a uma técnica superior de educação, a Dr.^a

A. A entrevista foi formulada num guião comum com questões abertas e fechadas (Anexo 2).

Relativamente à técnica da entrevista diretiva, Guerra (2006) afirma que a questão mais importante na construção do guião é a clarificação dos objetivos e dimensões de análise que a entrevista comporta: Além disso, sugere o autor que:

“todos os autores defendem que, numa metodologia indutiva, a verbalização franca por parte do entrevistado (considerado o informador privilegiado) é fundamental e, quanto menor for a intervenção do entrevistador, maior será a riqueza do material recolhido, dado que a lógica e a racionalidade do informante emergirá mais intata e menos influenciada pelas perguntas” (2006, p. 51).

De acordo com a entrevista diretiva o entrevistado responde a um conjunto de questões previamente planeadas num guião de entrevista, que alberga categorias de resposta em função da informação que se pretende sistematizar. Desta forma, cabe ao entrevistador gerir o ritmo da entrevista que deve ser seguido de forma “padronizada” (Afonso, 2005, p. 97).

◆ **Entrevista Semi-Diretiva**

Com o objetivo de caraterizar a Dr.^a A, que desempenhou o papel de minha supervisora de estágio, escolhi realizar uma entrevista semi-diretiva com o objetivo de perceber a forma como a entrevistada interpreta os aspetos da sua função profissional e da organização onde está inserida.

A entrevista semi-estruturada pressupõe geralmente um guião que é entendido como um “instrumento de gestão da entrevista” (*Idem*, p. 99), que deve ser construído com base nas questões de investigação a que se pretende responder. No caso específico da minha investigação optei por organizar o guião em função de categorias de resposta a que pretendia aprofundar tais como: percurso académico e profissional do entrevistado; funções do gestor; organização estrutural da DGE; comunicação e estratégias (Anexo 8).

Para a realização da entrevista semi-diretiva foi importante o cumprimento de alguns procedimentos deontológicos, tais como um clima calmo e favorável entre o

entrevistador e o entrevistado, contextualização prévia dos objetivos da entrevista, questões de confidencialidade garantidas, imparcialidade do entrevistador e caráter de linguagem acessível (Bogdan & Biklen, 1994, p.107).

Tendo recolhida a informação foi necessário tratá-la e perceber que instâncias respondiam aos eixos de análise que pretendi investigar, passando assim para a última fase do processo metodológico da minha investigação, a análise de conteúdo.

3.2.5. Análise de Conteúdo

Para a análise da informação que recolhi tive como principal método de tratamento de dados a análise de conteúdo, método que irei de seguida sucintamente descrever.

A análise de conteúdo que surge como uma técnica de “análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens” (Bardin, 1977, p.42).

De acordo com a mesma autora (*Idem*, p.95), o processo de análise de conteúdo sugere diversas fases, nomeadamente a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados. A fase de pré-análise “corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais” (*Idem*, p.95). A fase de exploração do material segue-se à pré-análise e consiste essencialmente em operações de codificação, “desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (*Idem*, p.101) e, por fim, a fase de tratamento dos dados é a etapa em que os resultados brutos “são tratados de maneira a serem significativos e válidos” (*Idem*, p.101).

Posto isto, e tendo em conta as diferentes fases na análise de conteúdo, na pré-análise inicia-se a inventariação dos documentos/artigos que se pretende analisar, de seguida na exploração do material procede-se à leitura dos mesmos, em que organizei os que são relevantes e não relevantes para o meu estudo, e por fim, na fase do tratamento dos dados seleciona-se a informação importante de cada documento, fase final em que tratei e relacionei a informação recolhida em função dos eixos de análise.

Com o objetivo de conferir significado aos dados recolhidos foi necessário criar mecanismos de análise que facilitassem a perceção da informação. No caso da pesquisa arquivística foram analisadas e salientadas as informações que interessavam para o meu estudo, nas notas de campo foram sublinhados por cores os dados que se relacionavam e sustentavam cada eixo de análise e no caso das entrevistas diretivas e da semi-diretiva foram construídas grelhas de análise de conteúdo que sistematizam a informação recolhida (Anexos 7 e 10).

Indo ao encontro do que Ander-Egg refere “ Os dados têm uma importância limitada, é necessário encontrar-lhe significado se queremos que resultem úteis para o investigador. A tarefa de analisar consiste precisamente em interpretar e extrair significado dos dados recolhidos” (1990, p.50).

4. Uma análise da cultura de regulação da Divisão de Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico

Identificado o ponto teórico adotado, passarei, de seguida, à análise da Cultura da DGE, que realizei a partir da observação quotidiana do trabalho e das dinâmicas de ação da DEPEB, tendo como base empírica a informação presente nas notas de campo que elaborei ao longo dos oito meses de estágio.

4.1. Estrutura organizacional: mecanicista e divisionalisada

Mintzberg apresenta cinco configurações organizacionais³, das quais, observando a realidade vivida na DGE, se percebe a existência de uma Burocracia Mecanicista, na medida em que na generalidade das funções e tarefas “os fluxos de autoridade partem do vértice numa direção descendente e a comunicação dentro da estrutura efetua-se

³ *Estrutura simples*- assente numa liderança forte, habitualmente na figura de um indivíduo, que exerce a sua autoridade de uma maneira informal; *burocracia mecanicista*- grande dependência da estrutura hierárquica definida pelo organigrama, em que os fluxos são altamente regulados e a informação percorre a organização uma maneira formal; *estrutura divisionalizada*- que consiste na existência de diferentes departamentos que ao dispersarem as funções operacionais, minimizam a interdependência entre as divisões; *burocracia profissional*- em que o vértice estratégico tem, acima de tudo, uma função de coordenação do pessoal de apoio e gestão dos recursos financeiros e materiais e o centro operacional é que se assume como componente-chave da organização; e *adhocracia*- uma configuração em que as diferentes partes das organizações se fundem numa estrutura amorfa e onde cada uma delas comunica directamente com as outras, mas também com o exterior (Mintzberg, 1995).

entre os elementos imediatamente a cima ou abaixo na hierarquia definida” (Mintzberg, 1995, cit. p/ Silva, 2005, p. 6).

Esta afigura-se a configuração organizacional que suporta o *esqueleto* da organização ao nível formal, pois na própria realização das tarefas a informação passa de colaboradores para chefes de divisão – de chefes de divisão para diretores de serviços- e de diretores de serviços para subdiretores-gerais e diretor-geral, sendo norma o respeito por esta forma de trabalho: “As regras propriamente ditas só ocorrem na aprovação dos trabalhos em que saem por exemplo de mim e respeitam a hierarquia até à sua aprovação e assinatura.” (E.5).

Também encontrei na DGE uma Estrutura Divisionalisada, na medida em que é composta por diferentes departamentos que ao dispersarem as funções operacionais, minimizam a interdependência entre divisões (Mintzberg, 1995, cit. p/ Silva, 2005, p. 7).

Relativamente à hibridez da estrutura das organizações, António (2003) referiu que são “estruturas humanas e sociais, com vida própria, que crescem, desenvolvem e se adaptam às exigências do meio envolvente em que se inserem” (António, 2003, cit. p/ Ribeiro, 2006, p. 169), é a cultura e/ou subculturas afetas a uma organização que traduzem a sua personalidade própria, tendo ciente que tal como acontece com os humanos, quanto mais forte essa personalidade é, mais força e seguidores tem, que no caso das organizações se traduz no compromisso e fidelidade dos seus colaboradores (*Idem*, p.171). Procurando sustentar esta ideia, recorro a Mintzberg (1995, cit. p/ Silva, 2005, p.2) que, em relação à estrutura organizacional, a interpreta à luz de três fatores essenciais: o mecanismo de coordenação, os níveis hierárquicos e o tipo de descentralização. Quanto ao mecanismo de coordenação, descreve cinco estruturas existentes no centro das organizações, a saber: o vértice estratégico, a linha hierárquica, o centro operacional, a tecnoestrutura e o pessoal de apoio, cada um com um papel específico dentro do sistema.

Analisando a DGE a partir deste ponto de vista é notória a existência de três destas estruturas⁴: o Vértice Estratégico, que é a Direção “topo da hierarquia, onde se processam a maior parte das decisões”, e onde é planeada a estratégia de ação perante o processo de produção que, neste caso, é patente na condução das diretrizes e tomadas de decisão ao nível da teoria, gestão e desenvolvimento curricular; a Linha Hierárquica, que é composta pelos gestores intermédios, ou seja, pelos Diretores de Serviço e Chefes de Divisão, com o papel de assegurar resposta às necessidades existentes no sistema, supervisionar e facilitar a ligação entre os elementos do centro operacional e o vértice estratégico: “este é o centro nevrálgico de toda a estrutura, pois é por aqui que passa toda a informação e onde as estratégias são adaptadas mediante a forma como está a funcionar o processo de produção” (Mintzberg, 1995, cit. p/ Silva, 2005, p. 2); o Centro Operacional, como o nome indica, caracteriza os colaboradores que operacionalizam o produto, ou seja, segundo Mintzberg é o *chão da fábrica*. No caso da DGE o centro operacional são os colaboradores que concretizam a gestão e monitorização curricular, e apesar de na hierarquia se encontrarem em um nível inferior “toda a organização vive em função do Centro Operacional, pois é em função dele que a organização existe” (Mintzber, 1995, cit. p/ Silva, 2005, p. 3).

4.2. Cultura organizacional: ambígua e contrastante

Chiavenato (2000) utiliza a metáfora do *Iceberg* para explicar em que consiste a cultura organizacional. Para o autor, a parte visível de um *Iceberg* representa as políticas, as diretrizes, os procedimentos, objetivos e estruturas, ou seja, aspetos formais visíveis e facilmente percecionados; já a parte invisível representa os aspetos informais que podem ser invisíveis ou ocultos e que estão relacionados com as questões afetivas, emocionais e orientados para a conjuntura psicológica e social dos indivíduos, ou organização, por vezes difíceis de interpretar, transformar ou mudar (Ribeiro, 2006). Ou seja, usando outra metáfora, é como o corpo e a alma de uma organização, o corpo visível, palpável e fácil de identificar a alma abstrata e dificilmente identificada sem um contacto continuado e direto.

⁴ As estruturas não identificadas segundo a perspetiva de Mintzberg (1995) na realidade profissional da DGE foram: a *Tecnoestrutura* que é composta por analistas/inspetores, que não estando diretamente envolvidos na produção da organização, têm a capacidade de observar/avaliar todo o sistema e como este está a funcionar e o *Pessoal de Apoio* que não está envolvido na produção da organização mas que têm a função de sustentar e/ou promover o processo de produção, como ocorre com os departamentos de *marketing*. Não existe a diferenciação destes níveis porque estes se encontram diluídos pelas outras estruturas e as funções são mutáveis em função dos acontecimentos na organização.

Partindo desta distinção da cultura organizacional entre aspetos formais e aspetos informais, e analisando o caso específico da DGE, a vertente formal está estabilizada na legislação, que contém informação relativa ao seu funcionamento, as competências e as atribuições, sendo objeto de (sucessivas) reformulações perante as alterações que vão ocorrendo na esfera política. Quanto à vertente informal e abstrata, foi possível apreendê-la a partir da minha presença diária na organização, estando implícita nas informações recolhidas nas notas de campo que reúnem as minhas vivências no centro da DSDC.

Martin (1992) sistematiza a literatura sobre a cultura em três categorias – integradora, diferenciadora e fragmentada⁵. No caso da DGE considero que a tipologia que mais a caracteriza é a cultura organizacional fragmentada ao nível da gestão do trabalho, pois grande parte dos funcionários da organização são docentes contratados e mesmo os funcionários efetivos assistem diariamente a várias mudanças de equipa e planos, daí que veja a organização como: “uma teia de indivíduos, relacionados casualmente de um modo ténue pelas suas posições mutantes, numa variedade de problemas, dependendo o seu envolvimento cultural, dos problemas ativos a cada momento” (Martin,1992, cit. p/ Ribeiro, 2006, p.175).

Mas também apresenta vestígios de uma cultura organizacional integradora ao nível da coesão e espírito de interajuda na organização, pois apesar de não insistir na homogeneidade assenta na “harmonia (...) e a cultura é vista como um cimento social que une todas as pessoas da organização, como um conjunto de convicções claras, consistentes e consensuais por todos partilhado” (Martin,1992, cit.p/ Ribeiro, 2006, p.175).

Tentando aceder à perceção pessoal de cada participante, na entrevista-diretiva relativamente à realidade profissional vivida na DGE, codifiquei os modelos apresentados por Martin (1992) indicando apenas alguns excertos da cultura integradora, diferenciadora e fragmentada. Através desta questão foi notório que os entrevistados E.1, E.2 e E.3 consideraram viver uma cultura integradora, com exceção

⁵ *Cultura integradora*-faz da homogeneidade e harmonia os seus princípios base face aos benefícios que a sua concretização propicia aos indivíduos e às organizações; a *cultura diferenciadora*- considera a divergência como sua essência, pondo em causa a homogeneidade e o consenso da perspectiva integradora; e a *cultura fragmentada*-o indivíduo é o principal foco de análise e a cultura organizacional varia em função do momento e dos indivíduos que a integram (Martin, 1992).

da E.4 que se posicionou de acordo com uma cultura fragmentada (Q.8). Facto curioso é que, de acordo com a minha perspetiva, enquanto estagiária da DGE, também optaria, tal como a E.4, pela cultura fragmentada, apesar de também encontrar bastante vincada uma cultura integradora.

Estes resultados tornam visível uma realidade que sabia existir: a possibilidade de elementos da mesma organização terem perceções que variam bastante, em conformidade do lugar em que se colocam, dependendo do seu cargo profissional. Os atores que integram os três primeiros níveis da hierarquia (E.1, E.2 e E.3) consideram a homogeneidade e a harmonia como os princípios básicos da DGE, considerando que se vive um ambiente de coesão. Porém, no caso da técnica superior entrevistada, E.4 (centro operacional) é mais evidente o carácter mutável da organização e da influência que os atores que a constituem potenciam, relacionado com o *poder de especialista*.

No que diz respeito à liderança, invariavelmente relacionada com a cultura, também pode evidenciar perceções que decorrem dos órgãos que a constituem, dos cargos desempenhados, na hierarquia da autoridade e nos padrões informais assentes nos *lobbies* que se desenvolvem no seu seio, com interesses similares ou opostos que podem ou não colidir com o poder e liderança formais (Chiavenato, 2000, cit. p/ Ribeiro, 2006).

Cameron & Quinn (1999) criaram um modelo chamado *Competing Values Framework* (Modelo dos Valores Competitivos) que para distinguir tipologias de cultura organizacional divide-se em quatro modelos: a Hierárquica (fornece um ambiente muito formal e lugar estruturado para trabalhar e as regras ou procedimentos gerem o cargo e tarefas dos trabalhadores) a Clan (propicia um lugar muito amigável e agradável de se trabalhar, e os trabalhadores partilham muito de si mesmas, dando ideia de um contexto familiar), a Adocrática (carateriza a empresa como sendo dinâmica, empreendedora e criativa, as pessoas correm riscos e atrevem-se), e por fim a de Mercado (caracterizada por uma organização orientada por resultados, na qual a maior preocupação é a realização do trabalho, estando os trabalhadores organizados por objetivos) (Cameron & Quinn, 1999, cit. p/ Laino & Rodriguez, 2004).

No contacto diário com os colaboradores da DGE, e na análise dos Decretos-lei que apresentam a estrutura organizacional da organização, foi possível verificar a coabitação de três modelos de cultura, de acordo com a perspetiva dos autores

anteriormente mencionados, e de encontro com a própria organização de trabalho por mim vivenciada no estágio curricular:

A cultura Hierárquica (ao nível da atribuição de tarefas por parte das chefias, em que existem algumas regras e a standardização de procedimentos na relação chefe-colaborador), visível nos normativos que a estruturam e também nos momentos de apresentação formal, como é visível neste excerto, que relata o dia da Conferência da APPI (Associação Portuguesa de Professores de Inglês) a que fui assistir com a Dr.^a G “Entretanto a Dr.^a G avisou-me que antes de reunir com a colega com a qual iria fazer uma apresentação tinha de ir cumprimentar algumas personalidades de relevo, tal como o Dr. B e o Dr C”, que fazem parte da direção da DGE (N.C- 16/10/2015, p. 23).

A Clan, na medida em que, no dia-a-dia de trabalho, os colegas apoiam-se mutuamente partilhando e trocando ideias na concretização das suas tarefas (N.C- 12/05/2016; p.163) a presença desta cultura foi também evidente numa das considerações obtidas com a entrevista semi-diretiva, realizada à Dr.^a A, referindo que:

“Outra situação muito importante é o trabalho em equipa (...) pois mesmo quando tenho trabalhos individuais gosto de partilhar com a minha colega de gabinete o que escrevi ou quando tenho dúvidas esclarecer” “(...) porque para mim duas visões são sempre um complemento e uma mais-valia.” (E.5).

Outra evidência de uma cultura Clan é a nível não-formal, a existência de grupos de atividades extralaborais que potenciam a comunicação entre os vários colaboradores e o estabelecimento de “boas relações de trabalho”. Esta questão foi referida pela E.5: “Também com o propósito de fortalecer boas relações entre os colegas, e momentos de descontração esta Direção-Geral dispõe de Coro Musical e um grupo de Dança” (E.5).

Também a Cultura de Mercado é vivenciada na constituição de grupos de trabalho e tarefas centradas em objetivos concretos, onde o principal é a sua concretização rápida e eficaz, variando consoante a urgência atribuída (Cameron & Quinn, 1999, cit. p/ Laino & Rodriguez, 2004). A sua presença manifesta-se em diversos momentos do quotidiano da DSDC. Por exemplo, quando foi constituído um grupo de trabalho composto por técnicos de várias especialidades da DGE, com o objetivo de validar as propostas de cursos vocacionais de continuidade e de iniciação. No caso concreto, a atividade não

estava relacionada com a especialidade da Dr.^a A., no entanto, como se tratava de uma tarefa urgente teve que apoiar a sua concretização, como fora superiormente determinado (N.C- 10/11/2015, p. 43). Justificando esta situação foi referido na E.5 pela Dr.^a A que:

“ (...) sempre tive que aprender a agir na urgência e a lidar com diversas tarefas que são de imprevisto (...) acontece é que há uns anos atrás com o processo de saída de muitos funcionários aqui na DGE, a situação agravou-se (...) o que significa que o trabalho continua a ser muito, mas agora com menos colegas para quem distribuir.” (E.5).

Nesta perspetiva dos modelos de cultura apresentados por Cameron & Quinn (1999), quando questionados sobre qual das opções (codificadas por excertos), era mais adequada para caracterizar a organização em que trabalhavam, os entrevistados E.1, E.2 e E.3 foram coincidentes na sua resposta referindo que “ É uma organização orientada pelos seus objetivos comuns, tendo como um dos propósitos centrais alcançar os seus resultados” incidindo no modelo de Mercado. No entanto, tal como aconteceu anteriormente, a E.4, não teve essa perceção respondendo que “É uma organização que fornece um ambiente formal e estruturado baseado na sua organização hierárquica estrutural” incidindo no modelo hierárquico (Q.7), sendo notório que as perceções e vivências variam em função do lugar que cada ator ocupa na organização sendo que o foco de atuação da DGE, na perspetiva dos E.1, E.2 e E.3, é o cumprimento de objetivos e o alcançar de resultados, e na perspetiva do E.4 a sua atuação depende do que é superiormente determinado daí que na sua perceção, é o respeito pela hierarquia que está fortemente marcado.

No seguimento do modelo anteriormente apresentado, surgiu mais tarde pela mão de Gonçalves das Neves (2000) o Modelo dos Valores Contrastantes, que simplificando as tipologias pelo respetivo elemento-chave alterou a sua denominação tratando-as como Cultura de Regras (orientação interna e controlo), Cultura de Apoio (orientação interna e flexibilidade), Cultura de Inovação (orientação externa e flexibilidade) e Cultura de Objetivos (orientação externa e controlo) (Gonçalves das Neves, 2000, cit. p/ Laino & Rodriguez, 2004, p.117).

Na convivência com alguns dos elementos da DGE, também consigo encontrar traços de três destes modelos, sendo que os irei descrever numa sequência linear (top-

down). No nível superior da organização (Diretor-Geral e Subdiretores-Gerais) é visível a existência de uma Cultura de Regras, em que as tarefas e competências de cada um estão hierarquicamente formuladas e as regras e normas de funcionamento pré-estabelecidas, evidenciando uma liderança centralizada que pretende garantir a estabilidade e segurança.

A um nível central da organização – liderança intermédia (Diretor de Serviços e Diretoras de Divisão) – mantêm-se perceptíveis as manifestações da Cultura de Regras, mas também de forma bastante vincada uma Cultura de Objetivos. Por outras palavras, destaca-se a importância de tarefas e trabalhos mais urgentes, sendo que as equipas vão organizando o seu quotidiano consoante o caráter das atividades que têm *em mãos*. Contudo, sente-se também, neste nível intermédio, vestígios de uma Cultura de Apoio, na medida em que a liderança intermédia valoriza bastante o trabalho em equipa/grupo entre os trabalhadores, construindo equipas técnico-especializadas consoante as tarefas e etapas a cumprir.

Por fim, ao nível micro, no nível mais profundo do *Iceberg* ou da *Pirâmide*, encontramos fortemente implementada uma Cultura de Apoio onde é visível o “objetivo da criação e manutenção da coesão e empenho das pessoas, a participação, confiança e o sentimento de pertença ao grupo” (Gonçalves das Neves, 2000, cit. p/ Laino & Rodriguez, 2004, p.118).

Neste nível são também visíveis os *lobbies* mais fortes ou as personagens mais fortes, que assumem algum poder e de alguma forma estimulam a participação e o apoio ao desenvolvimento dos restantes trabalhadores, fomentando o trabalho em grupo, muitas vezes organizado consoante a área específica de trabalho (Gonçalves das Neves, 2000, cit. p/ Laino & Rodriguez, 2004, p.118).

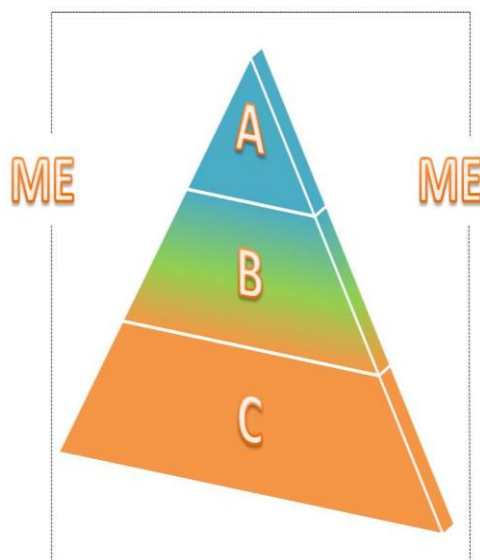


Figura 2 – Pirâmide comunicacional da organização

Segundo a minha perspetiva recolhida na observação participante, se fizermos a analogia com uma Pirâmide, tal como se encontra representado na Figura 2, descreveria o pico da pirâmide como o nível A, *Macro* (Direção-Geral), o nível B como o nível *Meso* ou *Intermédio* (Direção de Serviços e Chefes de Divisão), e o nível C como o nível *Micro* (os *lobbies* e trabalhadores). Observando a Figura 2, e a partir da minha vivência diária na organização, é possível perceber que no nível central coexistem três tipologias de cultura, visíveis pela cor azul, verde e laranja no nível B.

Quanto à influência do ambiente externo, que é identificado pelas letras ME (Meio Envolvente), pode, por exemplo, ser visível pela organização das tarefas na DEPEB, é notório que existem as que são decretadas dentro da organização, e que por isso provém dos níveis A e B para o C, e de B para C ou as que provém das pressões e do ambiente externo, que chegam de ME para A, de A para B e que posteriormente são organizadas consoante a especialização dos colaboradores e o grau de urgência da tarefa passando de B para C.

Na DSDC, tal como tenho vindo a referir, são visíveis diversas culturas resultantes da divisão horizontal e da categorização profissional. Isto é visível através da própria planta da Direção de Serviços, que está estruturada em forma de T invertido, em que, verticalmente se encontram a Direção da DSDC, chefes de divisão e os elementos do secretariado que apoiam a direção. Horizontalmente no corredor mais extenso encontram-se os gabinetes de alguns chefes de equipa e de divisão igualmente, mas é constituído maioritariamente pelos gabinetes dos colaboradores, tal como é representado na Figura 3, que se apresenta de seguida: em que DR (gabinete da direção); CH (gabinete dos chefes de divisão e de equipa); SE (gabinete do secretariado) e G (gabinete dos colaboradores).

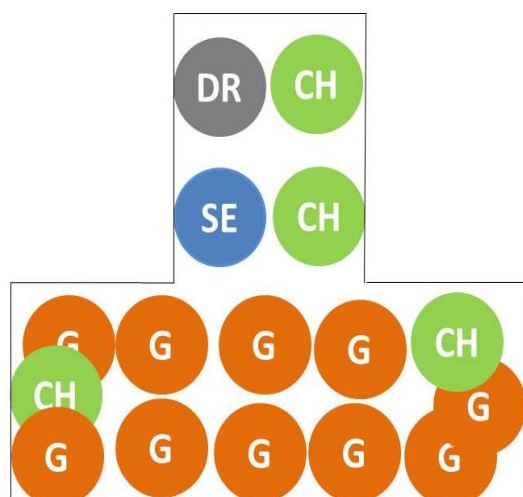


Figura 3 – Disposição dos gabinetes da DSDC

Reforçando o que anteriormente referi, observei que, mesmo que cada elemento trabalhe em tarefas distintas, mantém-se uma constante lógica de interdependência entre as atividades que cada um realiza. Existe uma lógica de coletivo, no trabalho desenvolvido pelos diferentes elementos, que dá coerência às suas atividades, mesmo que aparentemente pareçam distintas e independentes umas das outras. Por exemplo, aquando da concretização de uma tarefa, as equipas organizam-se através da elaboração de documentos (*drafts*) que vão circulando pelos trabalhadores e que vão reunindo os diversos contributos, até à versão final do trabalho. Este método de trabalho foi bastante observado e vivenciado ao longo do estágio curricular como é visível nos meus registos diários, por exemplo:

“Já em grupo a supervisora A inteirou-me do trabalho que iríamos realizar. Que passava por, num trabalho colaborativo, comentar e dar contributos acerca da ata de reunião do encontro que as doutoras presenciaram em Ponte de Sor (...), bem como, escolher o logotipo de preferência da DGE para o projeto, de entre um conjunto de sete propostas criadas por um dos parceiros do projeto” (N.C – 25/02/2016; p.109).

Neste dia foi-me possível apreender a dinâmica de trabalho colaborativo na DSDC através da participação na reunião do *Projeto Kiitos@21. Century Preschools*, onde observei a valorização dos contributos das diferentes áreas multidisciplinares, o respeito pelas diferentes opiniões e a constante tentativa de consenso, sempre que possível, tal como aconteceu neste caso, na colaboração da Dr.^a A (EPE) Dr.^a G (Inglês) e Dr.^a R (Educação Musical) já que o projeto estava relacionado com as três áreas de aprendizagem.

4.3. Relações de influência e modos de coordenação da ação

Do ponto de vista dos modos de coordenação da ação, encontrei os três modos de regulação apontados por Jacobsson & Sahlin-Andersson (2006, p. 250) - estabelecimento das normas, monitorização e definição da agenda – que se interligam entre si:

- ◆ O estabelecimento das normas, ou seja, das regras de conduta e das orientações a seguir é observável nos normativos legais que ditam quais as atribuições e competências da DSDC, bem como no organograma que reflete a organização hierárquica sob a qual a DGE é estruturada.
- ◆ A monitorização, que tem o propósito de “garantir o seguimento das regras” (Jacobsson & Sahlin-Andersson, 2006, p. 254) é perceptível na DSDC pela utilização da ferramenta de gestão de tarefas *Edoclink*⁶. Sendo diversas as atividades da DEPEB e existindo uma diversidade de responsáveis para cada uma, torna-se necessário distribuir o trabalho e à medida que as atividades vão sendo cumpridas, o que deve constar do

⁶ *Edoclink*: sistema de gestão documental utilizado pela DGE, para a organização e cumprimento das suas competências.

Edoclink. As chefias e os restantes colegas conseguem identificar em que etapa se encontra a tarefa, quem a tem retida, e há quanto tempo (ver N.C- 10/12/2015, p. 61). É também exemplo de monitorização a realização anual da avaliação de desempenho dos técnicos superiores e professores requisitados que compõem a DGE, pois através da autoavaliação as chefias conseguem identificar as perceções de cada colaborador, e perceber em que medida as regras estão a ser cumpridas, pois os chefes posteriormente complementam essa informação com a sua própria avaliação, atribuindo uma menção qualitativa em função do cruzamento dessas duas avaliações (ver N.C- 25/11/2015, p. 54).

- ◆ Por último, a definição da agenda política, no caso da DSDC está refletida nas competências que tem no domínio da organização e desenvolvimento curricular do sistema educativo, pois emite orientações (de que as OCEPE são um exemplo) que determinam o que é o “bom e desejável em termos de práticas em que as atividades e reformas organizacionais são discutidas” (Jacobsson & Sahlin-Andersson, 2006, p. 256).

Mas a coordenação da ação remete-nos também para os atores, nomeadamente para o modo como coordenam as atividades e se relacionam autonomamente com essa coordenação. Decorrem daqui questões de legitimidade e, portanto, questões de poder.

Podemos considerar dois tipos de poder observados e vivenciados na DGE, o Poder de Posição, que decorre do facto de se ocupar um cargo, ou uma posição na organização (Daft, 2005), e o Poder Pessoal, que assenta na capacidade de influência que advém de um indivíduo ser visto como conhecedor e amável pelos seus seguidores, ou seja, é um poder que deriva das relações interpessoais que os líderes desenvolvem com os seus seguidores (Yukl, 2006).

Vejamos, portanto, como podemos aprofundar a nossa lente de análise. French & Raven (1959, p.155) no âmbito do poder social desenvolveram uma teoria na qual defendiam que as relações entre as pessoas se baseavam nas trocas sociais e que essas trocas eram baseadas nas relações de influência. Estes autores distinguem cinco bases de poder:

- ◆ Poder de Referência: legitimado pela identificação com o líder e o consequente desenvolvimento de sentimentos positivos em relação a essa personalidade;
- ◆ Poder de Especialista: assente na admiração da imagem de técnico, especialista de uma matéria, o que gera sentimentos fidelidade para com o líder;
- ◆ Poder de Legitimidade: que indo ao encontro da perspetiva de Daft (2005), incide no poder legitimado pelo *status* que os líderes assumem nas organizações ou empresas, é o poder derivado da posição profissional que os indivíduos ocupam e da relação que os subordinados desenvolvem face a essa posição;
- ◆ Poder de Recompensa: derivado da capacidade de oferecer recompensas aos subordinados ou seguidores;
- ◆ Poder Coercivo: que advém da legitimidade para penalizar ou punir os outros em função da posição que ocupa.

Transpondo esta tipologia para a esfera da DGE, foram identificados quatro das bases referidas: o poder de legitimidade, o poder de especialista, o poder de referência e o poder de recompensa.

Poder de legitimidade

Este poder foi muito visível ao nível do respeito pela hierarquia, imposta pelo organograma pelo qual se rege a organização (ver Figura 1), ou seja, pela posição profissional que cada indivíduo ocupa no quotidiano profissional. A ilustrá-lo está o dia da conferência “Currículo para o Século XXI – Competências, Conhecimentos e valores numa escolaridade de 12 anos” em que foi visível a formalidade existente aquando da apresentação pelo Dr. B, Diretor-Geral da Educação, e também com a intervenção dos Subdiretores-Gerais Dr. C e Dr.^a D.

A importância que se confere ao estatuto dos líderes das organizações foi manifesta, para a apresentação dos diferentes oradores, e também no respeito evidenciado pelos colaboradores, na necessidade em os cumprimentarem, sempre com enorme respeito e formalidade (N.C- 30/04/2016; p.155).

Poder de especialista

Outro poder que é observado no quotidiano da DGE é o poder de Especialista, evidenciado por personalidades que se destacam, de entre os demais, pelos seus conhecimentos (nas áreas da Matemática, Línguas Estrangeiras e da História, entre outras), e sempre que surge um trabalho ou questão relacionada com a área que dominam, os colegas recorrem imediatamente ao seu conhecimento pericial, tomando como fidedignas e certas as suas apreciações. Um exemplo foi vivido quando necessitei de apoio em uma área que não dominava e em que um colega especialista me apoiou e orientou (N.C- 04/01/2016; p. 78).

A importância do poder de Especialista foi inclusivamente mencionada na entrevista diretiva quando tentei perceber qual o fator de maior importância no quotidiano profissional da DGE, na perspetiva dos atores que a constituem, sendo que a entrevistada representante da direção (Dr.^a D), a chefe de divisão da DEPEB (Dr.^a F) e a técnica superior (Dr.^a A) consideraram “ Ser especialista numa determinada matéria” (ver Anexo 5), como o fator determinante em ser colaborador da DGE, em detrimento da capacidade de influência do indivíduo, de ser uma referência dentro da organização, e do estatuto do indivíduo na organização.

Poder de referência

O terceiro poder que encontrei na DGE foi o poder de referência, na medida em que algumas personalidades, em função do tempo de serviço ou da generosidade e espírito de entajuda que demonstram, tornam-se referências para os colegas que entram na DGE. Essas figuras de destaque são respeitadas pelos restantes colegas e as suas apreciações muito valorizadas. É exemplo, deste poder a experiência que vivi na conceção do discurso para um dos cargos da direção (N.C- 29/02/2016; p. 112):

“Contudo, existiam decisões que a Dr.^a V afirmou que precisava do aconselhamento da Dr.^a T, chefe de divisão da equipa que trabalha com as equivalências, por revelar que os seus conhecimentos e contributos iriam conferir uma maior qualidade ao trabalho que estávamos a desenvolver. Assim, passados uns minutos a chefe de equipa veio ao nosso encontro, e esclareceu algumas das dúvidas que nos tinham ocorrido, bem como aconselhou-nos no procedimento das alterações”.

Apesar de se tratar de uma relação chefe-colaborador, neste caso é aferido o poder de Referência e não propriamente de Legitimidade, porque para além dessa relação existe uma dimensão afetiva e de respeito bastante vincada, não só pela posição de chefe que a Dr.^a T ocupa mas também pelos seus conhecimentos e experiência na DGE.

A importância do poder de Referência foi também mencionado na entrevista diretiva quando tentei perceber qual o fator de maior importância no quotidiano profissional da DGE, na perspetiva dos atores que a constituem, sendo que o entrevistado representante da DSDC, o Dr. E (E.2), contrariamente às demais entrevistadas revelou “ ser uma referência dentro da organização” o fator mais importante do seu ponto de vista.

Poder de recompensa

Por fim, o quarto poder que identifiquei na DGE, embora com menor incidência que os anteriormente referidos foi o poder de Recompensa, nomeadamente aquando da organização de uma conferência, em que a Dr.^a O, responsável pela organização do evento, pediu o apoio à Dr.^a P, de outra área distinta ao tema que iria ser discutido, para a construção das pastas para os conferencistas e participantes, tendo referido que em troca recompensaria a colega com uma formação creditada na área da História da 2.^a Guerra Mundial, que era uma área de interesse pessoal da colega (N.C- 12/11/2015; p.49).

O Poder de Coerção, não foi, de facto, presenciado em nenhum dos momentos em que participei no quotidiano da DGE, daí que não tenha referências que indiquem a existência da sua prática.

4.4. Comunicação organizacional: a metáfora da ampulheta.

Procurando compreender a articulação existente entre as diferentes estruturas anteriormente exploradas, Mintzberg (1995, cit.. p/ Silva, 2005, p. 3), descreve quatro fluxos organizacionais: os primeiros referidos pelo autor são os Fluxos de Autoridade Formal, em suma, é como um *mapa* ou *esqueleto* da organização que determina a autoridade e papel de cada membro da direção ou colaborador que, no caso da DGE é perceptível, desde logo, a partir da estrutura evidenciada pelo Organograma (ver Figura 1). Os segundos fluxos apresentados dizem respeito aos Fluxos de Atividade que,

muitas vezes, se organizam seguindo o organograma, i.e., podem circular no sentido descendente ou ascendente, consoante o processo de produção e a própria informação inerente ao processo, situação que é visível na organização das tarefas na DGE (*Idem*, p. 4). Os terceiros, Fluxos de Comunicação, contrariamente aos primeiros, podem ocorrer informalmente, e a informação pode partir de forma *top-down* ou *bottom-up*, variando consoante a relação de proximidade entre os diferentes elementos da organização (*Idem*, p. 4). Este fluxo foi presenciado por diversas vezes na DGE, foi exemplo disso um contacto informal que tive pessoalmente com um dos membros da direção da DGE, que solicitou diretamente o meu apoio para a organização de uma conferência (N.C-10/11/2015; p. 46). Por fim, os Fluxos como Processos de Decisão incidem na importância do meio exterior e da influência que o mesmo exerce, que neste caso é também evidente na DGE, pelo seguimento de medidas da OCDE (*Idem*, p.5).

Relativamente aos fluxos de comunicação com os superiores, foi referido por todos os entrevistados na entrevista diretiva na questão 1 (Q.1) que a comunicação variava na sua forma (indireta e direta) e também no seu cariz (formal e informal). No que respeita à comunicação foi também evidenciada esta hibridez na entrevista semi-diretiva que realizei à Dr.^a A (E.5), tanto na comunicação com os pares como com os superiores:

“Eu comunico com os meus colegas formal e informalmente, isto para o desenvolvimento do trabalho (...) A comunicação com os superiores decorre de igual modo (...) ou dirigimo-nos aos seus gabinetes, ou por *email* (...) Também existem oportunidades de ter contactos informais, são chefes bastante acessíveis e que nos dão abertura para comunicar.”.

Explicando que existe de facto abertura de comunicação, a Dr.^a A rematou a sua afirmação dizendo que: “ (...) ao nível da comunicação no quotidiano de trabalho “ (...) não sinto qualquer constrangimento à comunicação, podemos falar abertamente expor as nossas ideias formalmente e informalmente com os nossos pares e superiores.” (E.5).

Relacionando a informação anterior das estruturas organizativas, identificadas por Mintzberg (1995), que observei na DGE (Vértice Estratégico, a Linha Hierárquica e o Centro Operacional) com o modelo de organização estrutural, observado no interior da organização, associo a articulação entre as mesmas à imagem de uma Ampulheta (Figura 4).



Figura 4: Modelo de comunicação ampulheta – parte I

Ao atentar no significado deste objeto descobri que “s. f. ampulheta é um relógio de areia com duas âmbulas cónicas que comunicam entre si através de uma afunilação no objeto que deixa passar uma determinada quantidade de areia ou pó de uma para a outra” (Texto Editores, 2007, p. 92). Ou seja, é um objeto histórico que era utilizado para medir o tempo, e em que a sua própria constituição se divide em três elementos chave: duas âmbulas e um canal estreito que facilita a passagem da substância interior de um vértice para o outro.

Associando a função da ampulheta à DGE, em concreto à dinâmica da DSDC, que observei de forma quotidiana, e considerando a substância interior como o processo de circulação da informação, é notório que ao nível da gestão interna existe uma sequência lógica na comunicação entre os vários elementos para o cumprimento das atribuições/competências da Direção de Serviços. Na medida em que as chefias da DSDC (Vértice Estratégico) têm um papel de intermediários entre a Direção da DGE (Linha Hierárquica) e o Centro Operacional (Colaboradores), transpondo esta questão para a estrutura da Ampulheta, a Linha Hierárquica e o Centro Operacional correspondem a cada âmbula e o Vértice Estratégico ao canal que facilita a informação entre as duas bases.

Para além disto, a Ampulheta é um objeto sólido que não se molda, mas que também não é estático, na medida em que pode ser reverso (invertendo a posição da base) deste modo a base pode tornar-se topo e a informação circular de forma *top-down*, e o topo tornar-se base e a informação circular de forma *bottom-up*, como pode ser verificado na seguinte ilustração (Figura 5).

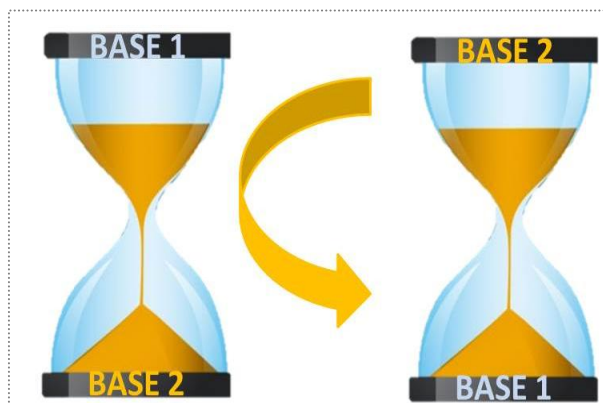


Figura 5: Modelo de comunicação ampulheta – parte II

De facto, apesar de a organização se reger por um modelo de organização hierárquica, ao nível da comunicação existe abertura para comunicar lateralmente, com os pares, sendo que, apenas para a assinatura das tarefas é que é seguido um modelo de comunicação de estrutura linear.

4.5. A gestão do tempo: temporalidade da urgência

Este esquema de circulação de informação foi vivenciado na primeira pessoa enquanto estagiária da organização, como é visível neste registo diário em relação a uma atividade em que estava a colaborar com a supervisora A, e a Dr.^a F, chefe de divisão veio ao nosso encontro: “Pedindo-nos que fôssemos sucintas e que após terminado o trabalho lhe enviássemos o *draft* da comunicação para que ainda neste dia conseguisse reler e enviar para o Dr. E, para este enviar a proposta final ao Senhor Dr. B, que desempenha a função de Diretor da DGE ” (N.C- 26/02/2016; p. 104). Ou seja, já é intrínseca à DGE esta organização linear, vivida pelos seus elementos constituintes.

Tal como a definição do objeto determina, a Ampulheta tem a função de medir o tempo, tempo que é também um bem precioso para a realização das atividades e tarefas da DSDC, em que tal como se sucede com o objeto, é uma “corrida contra o tempo”, na

medida em que surgem bastantes atividades urgentes, e neste sentido a gestão do tempo é uma questão fundamental para o desempenho de tarefas na organização.

Esta situação foi vivida por diversos momentos no decorrer do estágio, como é visível no registo diário do dia 21 de março de 2016 (p. 121):

“Posteriormente, a Dr.^a A informou-me que iria reunião de última hora com a Dr.^a S e com a Dr.^a T (...) Pelo que, me propôs retomar uma tarefa que deixei pendente há alguns meses, a tabela de contactos dos diferentes agrupamentos de escola e escolas não agrupadas em Portugal, que albergam alunos filhos de profissionais itinerantes, até a supervisora precisar de mim novamente”.

E que me levou à seguinte reflexão:

“Realço apenas que o facto de ter retomado o trabalho da tabela de contactos dos diferentes agrupamentos de escolas e escolas não-agrupadas que albergam alunos filhos de profissionais itinerantes, revela a relação entre a urgência da tarefa e o prazo para a sua realização, pois os trabalhos ditos secundários muitas vezes têm de passar para segundo plano dada a constante chegada de trabalhos urgentes”.

Esta questão também foi referida no decorrer das entrevistas aos quatro colaboradores com cargos e funções distintas da DGE (E.1 – E.4), pois ao questionar qual a importância do imprevisto no quotidiano profissional dos participantes todos a evidenciaram como uma constante na realidade profissional da DGE:

“No âmbito do apoio ao Gabinete do Sr. Secretário de Estado da Educação (SEE), surgem todos os dias matérias urgentes e inadiáveis a que é necessário dar resposta e que dificultam a realização do trabalho planeado. Contudo, esta é já uma realidade com que se convive e para a qual se está preparado quando se trabalha na DGE.” (Q.4, E.1).

“Muito significativa, uma vez que diariamente nos são colocadas questões que não se encontram programadas na agenda de trabalho para esse dia.” (*Idem*, E.2).

“Na DGE existe uma componente significativa de imprevisto, sendo necessário dar resposta a questões prementes que surgem com frequência.” (*Idem*, E.3).

“Muito importante, as urgências surgem diariamente e torna-se necessário dar resposta às solicitações da Secretaria de Estado e do Gabinete do Ministro muito frequentemente”(Idem, E.4).

Relativamente a esta questão foi referido pela Dr.^a A que: “Não há um dia igual ao outro, as rotinas podem ser a qualquer momento alteradas”; “ (...) quando surgem imprevistos, deixamos tudo e temos que reorganizar a nossa rotina” em que ao nível da organização referiu que “Ao trabalhar aqui aprendemos logo que a questão de lidar com o imprevisto e a gestão do *stress* são muito importantes” (E.5). Evidenciando que o imprevisto e as atividades ditas *urgentes* são uma constante no quotidiano da organização. Em suma, a gestão do tempo na DGE decorre em função da premência da atividade ou tarefa a realizar, na medida em que quando surgem responsabilidades que carecem de uma resposta rápida, os colaboradores têm de ajustar a sua rotina e responder às pressões do dia-a-dia como se a Ampulheta tivesse sido girada, como ilustra a Figura 5.

4.6. Papéis de um gestor educativo no contexto da administração central

Dada a importância, para o estágio curricular, da existência de um supervisor na organização, com a função de orientar e apoiar a participação do estagiário, apresento de seguida o modelo de gestão e os papéis desempenhados pela supervisora de estágio que me acompanhou na DGE, a Dr.^a A.

A nível académico, a supervisora A é formada em educação de infância desde 1982. No mesmo ano, ingressou no mercado de trabalho, onde trabalhou num colégio da rede privada durante dois anos, não obstante sempre teve um enorme interesse pelo trabalho da rede pública, no qual teve diversas experiências profissionais “ (...) fiquei colocada em Trás-os-Montes, onde fui trabalhar para jardins-de-infância públicos, e desde aí nunca mais saí da rede pública” (E.5). Após esta experiência trabalhou também na Santa Casa de Misericórdia de Lisboa, e em jardins-de-infância em Outorela (Idem).

Foi nesta última experiência que conheceu uma educadora de infância, que trabalhava na DGE, e que lhe comunicou que estavam a requisitar educadoras para o Núcleo da Educação Pré-Escolar, pelo que “ (...) vim falar com a coordenadora, depois fiquei cá e portanto desde 1999 (...) há 17 anos que eu trabalho aqui nesta casa, sempre no departamento e divisão da Educação Pré-Escolar” (Idem).

Tal como referido por Mintzberg (1996), numa fase inicial quando perguntamos a um gestor como caracterizam as suas funções, empregam verbos como planejar, organizar, coordenar e controlar como é visível nos seguintes excertos da entrevista semi-diretiva:

“Para mim o mais importante são a capacidade de organização e o planeamento”; “outra situação muito importante é o trabalho em equipa”; “Enquanto tua gestora ou supervisora, senti uma responsabilidade acrescida e também tive o papel de te potenciar um percurso de aprendizagens” (E.5).

Ou seja, na perspetiva da Dr.^a A, o seu foco de ação é centrado em planejar, comunicar e orientar. Contudo, a realidade permite evidenciar uma surpreendente abrangência de papéis que a mesma desempenha, ao longo de um dia de trabalho, e a quantidade de distintas tarefas que executa nos mais variados temas ligados à Educação.

Segundo Mintzberg (1986, p.1) “A tarefa do gestor pode ser descrita em termos de vários papéis ou conjuntos organizados de condutas identificadas com uma posição”, destacando-se dez papéis, de origem interpessoal, informacional e decisional. Passo, de seguida, a relacionar tais papéis com as tarefas da supervisora e gestora do meu estágio, evidenciando que alguns destes papéis são mais patentes que outros, o que está associado à personalidade, experiência e formação da Dr.^a A.

A autoridade formal dá origem a três papéis interpessoais, que originam três papéis informacionais. Esses dois grupos de papéis capacitam ao gestor o desempenhar de quatro papéis decisivos (*Idem*, p.1). Procurando evidenciar os papéis interpessoais da gestora, passo a analisar os papéis de Chefe, de Líder e de Contacto por ela desempenhados.

Descrevendo os papéis sumariamente, e relacionando-os com o dia-a-dia da gestora que aqui analiso, a imagem de Chefe relaciona-se com as “obrigações de natureza cerimonial” (*Idem*, p.8), muitas vezes associada à representação da organização”, papel que foi visível nos vários momentos em que a supervisora atuou como representante da DGE. A título de exemplo, saliento o dia em que a acompanhei na visita a uma escola, no âmbito do programa *Young Volun Team*, em que representou a organização enquanto Técnica Superior de Educação responsável pela orientação e acompanhamento do programa na DGE, cumprindo, nesse âmbito, tarefas de natureza

cerimonial, tal como acompanhar o diretor do agrupamento numa visita guiada à Escola (N.C-18/11/2015; p.50).

A imagem de Líder, visível pela formação e motivação dos seus subordinados “motiva e encoraja os seus funcionários” (Mintzberg, 1986, p.8) é visível tanto pela relação que estabelece com os estagiários como com os seus colegas, onde observei vários momentos em que demonstrou uma grande preocupação por motivar e encorajar tanto a mim própria: a nível pessoal elogiou o meu trabalho; valorizou os meus contributos; teve em conta a minha opinião; integrou-me na equipa e convidou-me para participar nos eventos da DGE (ver N.C – 8/10/2015; p. 16| 11/12/2015; p. 62 | 25/02/2016; p. 102| 15/03/2016; p. 117) com os demais colegas mostrou-se sempre preocupada, tendo em certos momentos assegurado trabalho que não era seu quando percebia que os colegas tinham em mãos atividades de maior urgência (ver N.C 12/10/2015; p. 20).

Esta situação vem refletida nos meus registos diários:

“os dois colegas de gabinete da supervisora A, a Dr.^aG e o Dr. H, interagem bastante e ajudam-se mutuamente nas dúvidas e tarefas que possam ter, por exemplo, a tarefa dos orçamentos era da responsabilidade da Dr.^a G, mas como esta se encontrava muito sobrecarregada e com trabalhos de elevada importância, a Dr.^a A disse que a ajudava na função. Esta questão demonstra que existe um grande espírito de cooperação, pois apesar de serem de áreas diferentes, na rotina do trabalho são flexíveis e ajudam-se mutuamente” (N.C-12/10/2015; p.20).

O papel do Contacto – em que estabelece “relações fora da sua cadeia vertical de comando” (Mintzberg, 1986, p.9) – é o mais evidente dos papéis interpessoais desempenhados pela supervisora A, pois para além da interação com os colegas com os quais trabalha diariamente na DSDC, a gestora relaciona-se com os mais variados atores tanto da DGE, como inclusivamente pessoas externas à sua unidade de trabalho (como tive oportunidade de presenciar sistematicamente ao longo do acompanhamento do seu quotidiano) questão que é referida pela Dr.^a A:

“Também com o propósito de fortalecer boas relações entre os colegas, e momentos de descontração esta Direção-Geral dispõe

de Coro Musical e um grupo de Dança (...) eu pertenço ao Coro, e por isso, também comunico bastante com os meus colegas nessas situações tanto da DGE como inclusive de outras Direções-Gerais (...) gosto de criar boas relações com todos, assim a vida profissional também é mais feliz” (E.5).

A gestão da sua rede de relações é, na verdade, uma dimensão inconscientemente valorizada na atividade desta gestora e muito importante para o reconhecimento do seu trabalho. Sustentando esta ideia, Mintzberg (1986, p.9) referiu que “o papel do contacto destina-se a estabelecer o sistema de informações externas do próprio executivo: informal, verbal mas, não obstante eficiente”.

Estes três papéis interpessoais dão origem a três papéis considerados pelo mesmo autor como cruciais, papéis-chave, de informação, que se prendem com comportamentos de comunicação. A comunicação é fulcral no seu trabalho e existem três papéis que descrevem os aspetos informacionais do trabalho e que também foram visíveis na gestão do trabalho da supervisora, a saber, os papéis de Monitor, de Disseminador e de Porta-Voz.

O papel de Monitor – associado à constante procura de informação, que implica interrogar os contactos, as chefias e os colegas – e o papel de Disseminador – em que “o gestor pode transmitir algumas informações privilegiadas aos seus colaboradores ou subordinados, que de outra forma não teriam acesso a elas” – não são facilmente identificados na rotina de trabalho da gestora. Contudo, através de uma análise aprofundada aos registos que efetuei diariamente é possível perceber que, enquanto Monitora, estes estão subentendidos em ações e momentos em que a supervisora evidencia curiosidade e procura atualizar-se profissionalmente, demonstrando um grande interesse pela formação contínua (leitura de documentos e participação em conferências) (ver N.C-16/04/2016, p. 138); enquanto Disseminadora, percebemo-lo quando partilha as suas aprendizagens e perceções com as chefias e colegas, bem como com os subordinados (ver N.C- 19/04/2016, p. 143).

Estes papéis desempenhados pela supervisora A são visivelmente importantes e valorizados na DSDC, tendo sido notório o respeito dos vários atores que procuram obter a sua opinião para vários assuntos, nomeadamente ao nível de decisões profissionais, existindo também momentos em que a gestora assume a organização de

uma equipa de trabalho e é a responsável por comunicar com as “pessoas influentes que controlam a sua unidade organizacional”, evidenciando então o papel de Porta-Voz (ver N.C- 18/11/2015, p. 50) sustentando esta ideia Mintzberg (1986) afirma que “ A informação não é um fim em si mesma. É um insumo fundamental para a tomada de decisões” (p.12).

Por fim, do ponto de vista dos papéis decisoriais, são visíveis diversas dimensões em que a gestora assumiu a tomada de decisões relativas aos papéis de: Empreendedor, Solucionador, Alocador de Recursos e Negociador.

O papel de Empreendedor em que procura “melhorar a sua unidade adaptando-se às mudanças e tendo isso em conta na hora de tomar decisões “ (*Idem*, p. 12) estando associado à inovação e ao risco é naturalmente menos visível numa organização da Administração Central do Estado, em que a inovação e o risco não serão as grandes prioridades. Contudo, é notório na descrição a que aludi quanto ao papel de Disseminador (em que a supervisora procura saber e perceber e só depois transmite e toma decisões).

Relativamente ao papel de Solucionador de problemas ou manipulador de distúrbios – em que o gestor responde, involuntariamente, às pressões. Em que, a mudança ocorre sem o seu controlo, vendo-se coagido a atuar, sob pressões demasiadamente fortes para serem ignoradas. Este aspeto de gerir o imponderável e de responder às pressões é bastante evidente no quotidiano da DSDC e percebe-se nas equipas multidisciplinares que se criam para concretizar as diferentes tarefas na DGE em que “os projetos não envolvem somente uma única decisão (...) mas sim uma série de pequenas decisões e ações pontilhadas no tempo” situações que vivenciei diariamente na DGE (N.C – 12/10/2015; p.20; 25/02/2016; p.108).

O papel de Solucionador de problemas é inclusivamente mencionado pela supervisora A, bem como dos procedimentos de gestão que utiliza para os solucionar:

“Aqui Diana, temos que ser muito flexíveis (...) toda esta flexibilidade é inerente a este trabalho e ao longo dos 17 anos que estou aqui tenho aprendido isso, e a gerir o *stress*. Por exemplo se aparecer uma tarefa urgente e o serviço informático tiver em quebra por vezes temos que gerir o nosso tempo e em vez de sair do trabalho no horário previsto,

ficamos mais umas horas para tentar ao máximo não comprometer a nossa casa.” (E.5).

O dia-a-dia da gestora A está sujeito a um ritmo não controlável de ajustes e de resposta à complexidade e urgência de cada emergente tarefa, ultrapassando os constrangimentos e procurando soluções viáveis para as questões (ver N.C- 10/03/2016; p. 118| 31/03/2016; p.133).

No papel de Alocador de Recursos – que consiste em repartir recursos para diferentes projetos e equipas, para Mintzberg (1986, p.12) “ O mais importante recurso que o gestor distribui é o seu próprio tempo” – “Como um malabarista [o gestor] mantém um certo número de projetos no ar (...) e periodicamente um deles pode voltar a terra para receber um novo impulso e entrar novamente em órbita” (Mintzberg, 1986, p. 12), esta questão está fortemente implícita no trabalho da gestora, que surge envolvida em bastantes projetos simultaneamente.

Efetivamente, a gestora A procede diariamente a ajustamentos e ordena as tarefas consoante a sua urgência e quando está mais aliviada impulsiona os trabalhos de carácter não urgente que ficaram por realizar, sendo também esta a premissa que organizou o meu trabalho diário na DGE (ver N.C – 28/12/2015; p.75 |22/03/2016; p.127). Esta questão foi bastante reforçada nas entrevistas que realizei à Dr.^a A:

“Não há um dia igual ao outro, as rotinas podem ser a qualquer momento alteradas (...) mas a primeira coisa que eu faço quando chego à DGE é ligar o computador e ver o meu *email* porque aqui a distribuição de trabalhos é feita por email ou pelo nosso sistema de gestão documental (...) depois se existem tarefas que já estão a ser realizadas e que tem que se dar continuidade, e se não houver urgências, começo por aí, sozinha ou em equipa dependendo de caso para caso (...) para darmos resposta em tempo útil às questões que nos são acometidas e dar resposta às situações que são consideradas urgência” (E.5).

Realçando a frequência com que desempenha o papel de Alocador de Recursos, realçou ainda que “ (...) quando surgem imprevistos, deixamos tudo e temos que reorganizar a nossa rotina (...) e como sabes estas situações são uma constante aqui na DSDC.” (*Idem*, E.5).

Por fim, é de ressaltar o papel de Negociadora, como ocorre por exemplo na negociação de prazos de concretização de tarefas, que observei quando a gestora A contactava e comunicava, por vezes informalmente, com as chefias.

Estes papéis intrínsecos à gestão não são facilmente separáveis e estão interligados entre si, formando um *gestalt*, ou seja, um conjunto que organiza a rotina de trabalho de um gestor/executivo, contudo mesmo estando interligados existem em cada caso papéis mais evidentes que outros, variando consoante a função e a responsabilidade de cada um, como mencionei e relacionei através do acompanhamento da rotina de trabalho da Dr.^a A.

Existem consequentemente modos de coordenação/gestão relacionados com cada modelo de regulação. Procurando descrever a realidade que observei ao nível da cultura de regulação e dos estilos de gestão utilizados na DGE, apresento o esquema seguinte com base nos estilos de gestão propostos por Fernández (1996).

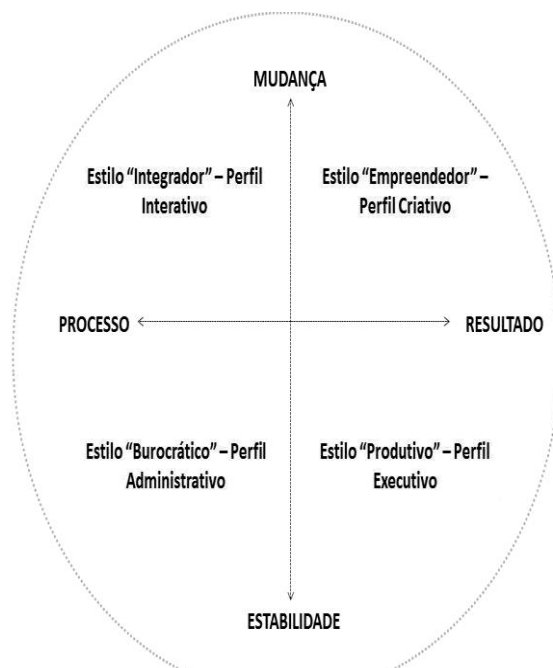


Figura 6- Estilos de gestão. Fonte: Estilos de gestão e as suas consequências (Férrandez, 1996).

Analisando a informação constante da Figura 6, percebe-se a existência de quatro vetores que caracterizam a gestão: o da Mudança, o do Processo, o da Estabilidade e o do Resultado, vetores que relacionados dão origem a um estilo de gestão. Assim, associando o vetor da Mudança e do Processo temos o estilo integrador que visa um

perfil interativo de coordenação (que enfatiza a flexibilidade e tem como principal objetivo a coesão e empenho dos colaboradores baseado no sentimento de pertença), associando o vetor do Processo e da Estabilidade, encontramos o estilo burocrático centrado num perfil administrativo (em que os fatores embrionários são a segurança, a ordem, as regras e as normas de funcionamento), relacionando o vetor da Estabilidade com o Resultado, estamos perante um estilo produtivo que compreende um perfil executivo (que enfatiza a produtividade, o alcance de objetivos e a realização organizacional), e por fim, associando os vetores do Resultado e da Mudança, encontramos um estilo empreendedor centrado num perfil criativo de gestão (que valoriza a flexibilidade e a mudança tendo como princípios base a criatividade e a capacidade adaptativa) (Férrandez, 1996).

Quando questionados acerca do método de gestão profissional privilegiado (individualmente, equipa ou ambas) todos os respondentes consideraram os dois métodos, percebendo-se em que consiste essa distinção:

“ Existem componentes de trabalho individual, mais associadas aos despachos finais sobre uma determinada matéria. As restantes atividades são, na maioria das vezes, realizadas em equipa/pequenos grupos em função da atividade que está a ser realizada.” (E.2).

Se atentarmos nos modelos de gestão percecionados na DGE é evidente que os processos de coordenação balanceiam entre o estilo burocrático (perfil administrativo) centrado nas regras e no cumprimento da lei e o estilo produtivo (perfil executivo) focado no cumprimento de objetivos e no atingir de resultados, como é reflexo nos dados recolhidos com a entrevista diretiva.

4.7. Notas conclusivas: uma cultura (pós)burocrática

O modelo burocrático tem como referências o respeito pela lei e a racionalidade (Weber, 1978, cit. p/ Maroy, 2008, p. 72), e incide em modos de regulação que privilegiam o respeito pelas normas e valores, por meio do cumprimento de regras gerais que assegurem a uniformidade da sociedade a que se destinam. Neste modelo o Estado desempenha os papéis de educador administrativo e facilitador da regulação profissional corporativa (Barroso, 2000). O modelo pós-burocrático não funda as suas

normas nos princípios de legitimidade da razão e da racionalidade, como é o caso do modelo burocrático, antes focando a ação do Estado no reconhecimento de objetivos, na procura da eficiência e no cumprimento de resultados em detrimento do cumprimento da lei vinculados num Estado de Direito (Maroy, p. 77).

Na esfera pública, segundo defende Saraiva (2002, p.192), a cultura organizacional possui peculiaridades promissoras devido ao facto de ser organizada mediante um conjunto de regras de carácter impessoal que, de certa forma, delimitam formalmente o espaço organizacional, permitindo a análise da “complexa relação entre o aspeto normativo e o elemento cultural, que pode ser apoiante ou antagónica ao padrão ideal de comportamento”.

De facto, a cultura organizacional burocrática afeta às organizações públicas é caracterizada por ser um tipo de cultura hierárquica “onde existem linhas claras de responsabilidade e autoridade, sendo que o trabalho é organizado e sistemático” e como características primem pela estabilidade, cuidado e responsabilidade (Wallasch & Santos, 1990, cit. p/ Saraiva, 2002, p. 192), a presença da lógica pós-burocrática é reforçada pela maioria dos entrevistados através da sua preocupação em cumprir objetivos e atingir resultados, numa perspetiva marcadamente pós-burocrática, de ser eficiente numa determinada matéria. Na lógica burocrática ocorre uma coordenação baseada na promulgação de normas, regras e procedimentos, já na lógica pós-burocrática são utilizados mecanismos como: sessões de formação, acompanhamento de projetos, avaliação de processos, resultados e práticas, assente no ideal da monitorização (Maroy, 2008, p.79).

Na realidade quotidiana da DSDC, o cruzamento e coabitação dos dois modelos de regulação foi também bastante evidente. Esta questão foi verificada na entrevista diretiva, cujo guião foi comum aos quatro participantes (representando cada um cargos diferentes na hierarquia da organização). A categoria em que as respostas foram ambíguas e que indiciaram a miscigenação de um modelo de regulação burocrático e pós-burocrático, está relacionada com a prioridade quotidiana da organização (de acordo com a perceção dos atores que a constituem) se direccionar para o cumprimento de ordens superiores ou para o cumprimento de objetivos, como se comprova pelas respostas dadas:

“Ambas, por um lado a DGE propõe e cria iniciativa na área do currículo e da educação em geral e, por outro, cumpre os princípios estabelecidos no programa do Governo em matéria de Educação (...)”- Direção da DGE (Q.5, E.1)

“O cumprimento dos objetivos é uma componente essencial, na maioria das vezes as ordens superiores estão associadas a esses objetivos.” – Diretor de Serviços (*Idem*, E.2).

“ Está orientada quer para o cumprimento de despachos superiores quer para o cumprimento de objetivos, constantes nos documentos formais (QUAR; Plano de Atividades) ” – Chefe de Divisão (*Idem*, E.3).

“As duas coisas, mas hoje em dia o cumprimento de ordens superiores para a realização dos imprevistos têm vindo a aumentar exponencialmente (...)”- Técnica Superior (*Idem*. E.4).

Na lógica observada na DGE, é um facto que a administração da educação se baseia no modelo burocrático. No entanto, começa a emergir a evidência de um conjunto de instrumentos claramente pós-burocráticos como os guiões de avaliação, formulários de autoavaliação, planos de atividades, QUAR, com vista ao cumprimento de objetivos e ao alcançar de resultados. Esta hibridez dos processos foi evidente, também, nas respostas dos entrevistados, quando se questionou o enfoque da organização, se o cumprimento de ordens superiores ou o alcançar de objetivos. Por outras palavras, embora se perceba que a perceção das prioridades profissionais varia em função dos cargos que se ocupa, é evidente em todas as respostas quer o cumprimento de ordens (modelo burocrático) quer o prosseguimento de objetivos (modelo pós-burocrático).

Temos, portanto, a natureza híbrida de uma cultura de regulação (pós) burocrática, por um lado, vocacionada para a obediência e cumprimento da lei e dos normativos, do ser-se uma referência, e por outro, do planeamento, monitorização e concretização de objetivos por via da avaliação.

Capítulo III – O Estágio

1. Atividades realizadas

Este capítulo tem como objetivo dar a conhecer a multiplicidade de atividades que me foram atribuídas no estágio, bem como proceder a uma reflexão sobre as mesmas. De modo a permitir uma imagem global das atividades realizadas enquanto estagiária da DGE, elaborei a Tabela 2 onde procuro sistematizar essa informação apresentando e categorizando as temáticas e funções inerentes a cada uma das atividades, bem como os meses em que foram realizadas.

Categorização das atividades desenvolvidas e o mês da sua realização	Meses (setembro 2015 – maio 2016)								
	SET	OUT	NOV	DEZ	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI
1. Análise da Legislação e enquadramento com os Recursos da DGE.	✓	✓	✓		✓	✓		✓	
2. Monitorização e gestão do processo educativo dos alunos filhos de profissionais itinerantes	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3. Acompanhamento e análise pedagógica das escolas portuguesas no estrangeiro públicas e privadas	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4. Acompanhamento de pareceres relativamente ao Projeto Kiitos @21st Century Preschools		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
5. Tradução e análise de informação para organizações externas: OCDE, UNESCO, Comissão Europeia, Eurydice, etc.				✓	✓			✓	✓
6. Agenda Europeia para as Migrações – Acolhimento no sistema educativo do contingente de refugiados		✓	✓			✓	✓	✓	✓

7. Revisão das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e Conceção das Orientações Pedagógicas para a Creche.				✓	✓		✓	✓	✓
8. Acompanhamento no esclarecimento de dúvidas no âmbito do Ensino Doméstico, Ensino a Distância e outros assuntos, superiormente determinados.		✓		✓		✓	✓	✓	
9. Elaboração de conteúdos para o site oficial da DGE.								✓	
10. Apoio na organização de Conferências e Congressos.		✓	✓	✓			✓	✓	
11. Atualização e Revisão do Referencial de Formação para técnicos de ação educativa, cuidadores de crianças e profissão de ama.		✓		✓		✓			
12. Validação de cursos vocacionais 3.º CEB e Ensino Secundário.			✓	✓	✓				
13. Apoio na organização de materiais e documentos.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
14. Revisão de conteúdos e apoio de iniciativas no âmbito da Educação para a Cidadania.			✓		✓				
15. Trabalho autónomo.		✓							✓

Tabela 2 - Categorização e duração das atividades desenvolvidas na DGE

♦ **Atividade 1 - Análise da Legislação e enquadramento com os Recursos da DGE.**

A primeira tarefa que realizei no âmbito da minha integração na DSDC/DEPEB disse respeito à leitura e análise de documentos afetos da instituição. Para me enquadrar comecei por analisar a legislação relacionada com a DGE e com a EPE, como se percebe nas Notas de Campo (N.C) do dia 28/09/2015: “Feitas as apresentações, a Dr.^a

A encarregou-me da minha primeira tarefa que passou por inteirar-me dos documentos orientadores da EPE e para me enquadrar comecei por analisar a legislação referente à organização” (N.C- 28/09/2015; p. 2). A legislação foi diversa: Decreto-Lei 5/97, que apresenta a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar; o Decreto-Lei 147/97; Portaria n.º 258/2012; Decreto-Lei n.º266-G/2012; Decreto-lei n.º 14/2012 e o Despacho n.º 13608/2012.

Após a análise, realizada em colaboração com a supervisora A, tive acesso a pastas partilhadas da DGIC/DEPEB, acedendo a informação não disponível para consulta pública, o que foi importante para me enquadrar na instituição e para a recolha de informação ao nível da gestão de trabalho na DSDC. Estas pastas estavam organizadas por anos e compartidas por temas de trabalho, por exemplo: Ano 2016 – Tema: Alunos Filhos de Profissionais Itinerantes.

Foram-me, também, disponibilizados para consulta, documentos de gestão interna e de recursos humanos (e.g. Plano de Atividades 2015, o Relatório de Autoavaliação - 2014, e Relatório de Avaliação de Desempenho da Supervisora). Ao longo do estágio consultei ainda o *site* oficial da DGE, pois várias foram as situações em que fora necessário completar informação e é no *site* em que se encontra a legislação atualizada e também informações relacionadas com a estrutura orgânica da organização. O meu papel passou por autonomamente analisar cada documento disponibilizado, para conseguir, posteriormente, dar contributos em pareceres com a supervisora e também para conhecimento pessoal.

Esta foi uma atividade realizada com bastante regularidade ao longo do estágio, pois foram vários os momentos em que foi primordial o suporte da legislação ou de bibliografias para a sustentação das tarefas que me foram solicitadas, como é visível no Gráfico 1, que se segue, apresentando a distribuição mensal da realização da tarefa.

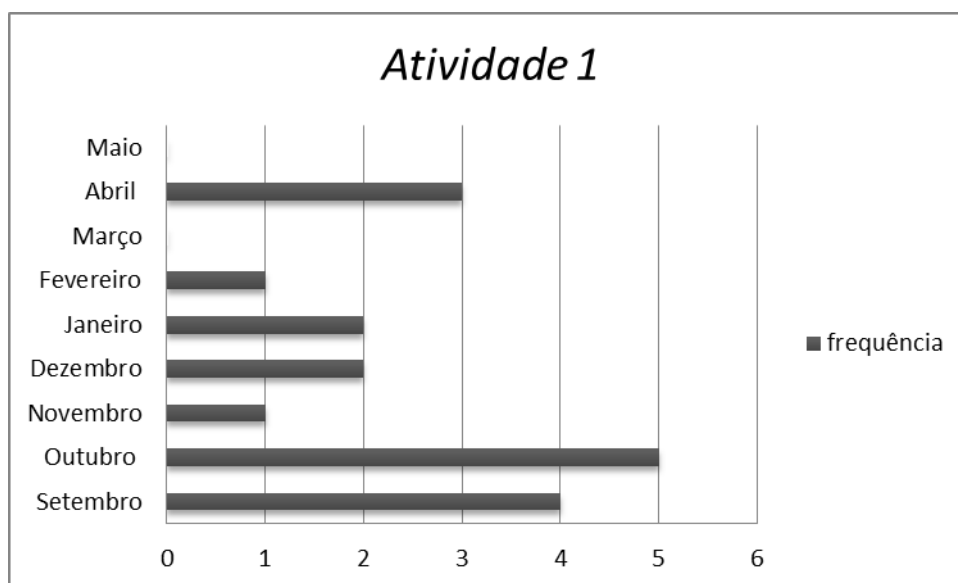


Gráfico 1: Distribuição mensal da realização da Atividade 1-Análise da Legislação e enquadramento com os Recursos da DGE

Analisando os resultados apresentados no Gráfico 1, realizei esta atividade em sete meses num total de 18 vezes, sendo o mês mais frequente o de outubro de 2015 em que realizei a atividade em 5 dias, seguido do mês de setembro de 2015 com uma frequência de 4 dias, meses de adaptação enquanto estagiária e que, por isso, exigiram uma maior contextualização documental.

Nos restantes meses, esta atividade disse respeito à sustentação bibliográfica para a concretização de tarefas onde foi necessário reunir informação por solicitação da supervisora A, ou sobre a qual não dispunha conhecimento daí que tenha analisado legislação ou outros documentos 1 dia no mês de novembro 2015; 2 dias nos meses de dezembro 2015 e janeiro 2016; 1 dia em fevereiro 2016; e 3 dias em abril 2016.

♦ **Atividade 2- Monitorização e gestão do processo educativo dos alunos filhos de profissionais itinerantes.**

A tarefa de monitorizar o percurso educativo constante da base de dados dos alunos filhos de profissionais itinerantes acompanhou-me desde o início do estágio até aos últimos dias, sendo que no âmbito desta tarefa realizei diversas outras atividades.

Consideram-se alunos filhos de profissionais itinerantes as:

“Crianças/adolescentes que tenham pais ou encarregados de educação que exerçam uma atividade profissional itinerante, ou seja, que estão

sujeitos a deslocações frequentes de residência e frequentam, por isso, um grande número de escolas ao longo do ano letivo, por períodos de tempo mais ou menos prolongados, estando sujeitos a uma descontinuidade da sua aprendizagem usufruindo, por esse facto, do estatuto de aluno itinerante” (*Site DGE*, consultado em 2016).

Tratando-se de alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória, torna-se necessário acompanhar o seu percurso escolar e posterior avaliação, sendo estes os parâmetros em que intervirm e que são da responsabilidade da DSDC/DEPEB.

Assim, acompanhei e procedi à gestão da base de dados, acedendo à lista de alunos inscritos e procurando perceber se os processos de inscrição estavam em conformidade, tendo criado uma lista com os casos que apresentavam incongruências, como por exemplo, um caso em que era descrito que um aluno frequentava o 1.º CEB e estava no 7.º ano (N.C-27/10/2015, p. 35).

Uma segunda atividade consistiu em criar um documento onde constassem sistematizados o n.º de alunos inscritos na base de dados no ano letivo 2015/2016 consoante o nível de educação e ensino que frequentavam na data, onde para além de discriminados os valores criei também gráficos para que a leitura e interpretação da informação fosse mais facilitada (N.C- 27/10/2015; p. 35| 28/10/2015; p. 37| 29/10/2015; p. 38).

A terceira atividade consistiu em dar resposta a dúvidas sobre a inscrição de alunos na base de dados. Com a supervisora, estabeleci contactos e respondi a dúvidas tanto das escolas de matrícula, como das escolas de acolhimento, e de encarregados de educação, esta resposta era dada tanto via *email* como telefonicamente. Após alguns meses de observação e acompanhamento da tarefa a supervisora A deu-me autonomia para realizar os contactos telefónicos sozinha, com o propósito de resolver as questões dos agrupamentos de escolas que tinham matriculado alunos filhos de profissionais itinerantes (N.C- 23/11/2015; p. 53 |17/12/2015; p. 67). Como quarta atividade assegurei a elaboração de um relatório com a análise de dados relativos à avaliação externa dos alunos itinerantes por nível de ensino, através da sistematização dos dados em tabelas e gráficos estatísticos com comparação aos resultados obtidos nos exames e provas finais do ano letivo anterior de 2014/2015 (N.C-14/12/2015; p.64| 15/12/2015; p.65).

A quinta atividade que cumpri foi a elaboração de um documento consultivo com os contactos dos agrupamentos de matrícula, que acolhiam a modalidade do ensino para itinerância, documento que dada a abundância de trabalho, nunca teria sido criado (N.C-21/03/2016; p.121| 30/05/2016; p. 164).

Por fim, uma atividade que me acompanhou no estágio, foi a gestão das inscrições na base de dados dos alunos filhos de profissionais itinerantes, sendo que, após a notificação de um novo registo a supervisora reencaminhava as informações para o meu *email*, para que pudesse identificar se se tratava de um novo aluno. No âmbito desta atividade, fui procedendo à contagem dos novos alunos inscritos desde a data de 22 de fevereiro de 2016, tarefa que realizei até ao último dia de estágio (N.C-29/09/2015; p.4| 28/10/2015; p. 36|31/05/2016; p. 165).

As tarefas associadas à monitorização e gestão dos processos dos alunos filhos de profissionais itinerantes acompanharam-me ao longo de todo o estágio, sendo a atividade que realizei o maior número de vezes como é visível no Gráfico 2, que se segue, apresentando a distribuição mensal da realização da atividade.

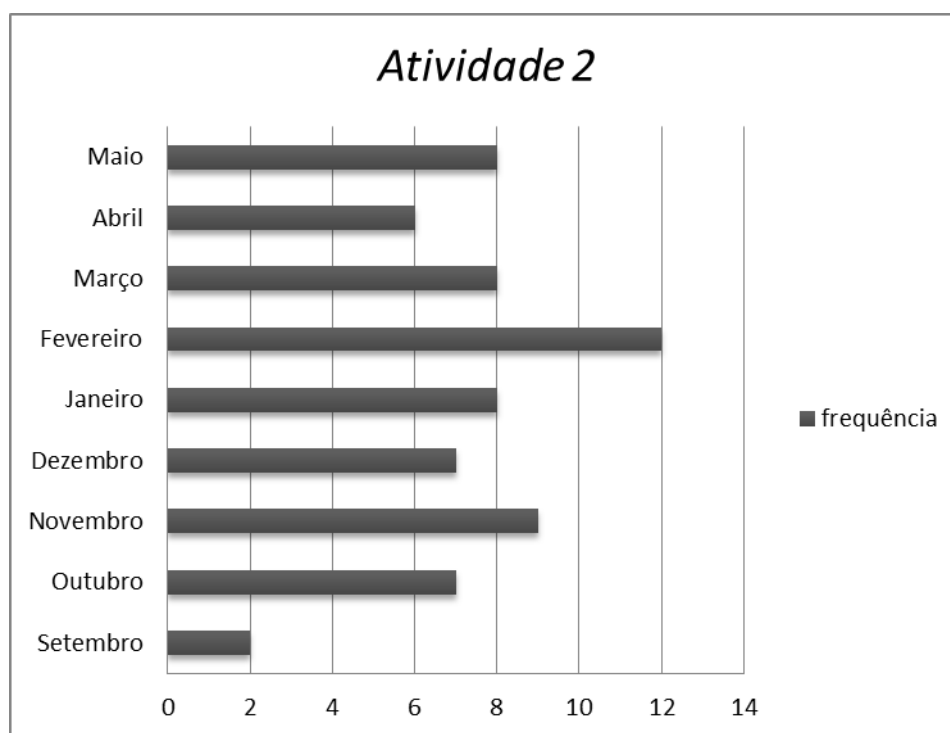


Gráfico 2: Distribuição mensal da realização da Atividade 2 - Monitorização e gestão do processo educativo dos alunos filhos de profissionais itinerantes

Analisando os resultados apresentados no Gráfico 2, realizei esta atividade em todos os meses de estágio num total de 67 dias, sendo o mês mais frequente o de fevereiro de 2016 em que realizei a atividade em 12 dias, seguido do mês de novembro de 2016 com uma frequência de 9 dias, frequência justificada pela realização de trabalhos específicos nestes meses, sendo que o mês de novembro de 2015 foi destinado à tarefa de contabilizar o n.º de alunos que se encontrava registado na base de dados enquanto filho de profissional itinerante, em que realizei um relatório com a sistematização dos dados. E o mês de fevereiro de 2016 destinado à análise dos resultados dos exames e provas finais realizadas em 2015 pelos alunos integrados no ensino para a itinerância.

Nos restantes meses assinalados, esta atividade disse respeito essencialmente à monitorização da base de dados, em que sempre que era realizado um novo registo de aluno tinha o papel de perceber se o processo e os dados estavam em concordância, significando a realização da atividade em 2 dias no mês de setembro de 2015; 7 dias nos meses de outubro e dezembro de 2015; 8 dias nos meses de janeiro e março de 2016; 6 dias em abril de 2016; e 8 dias em maio de 2016.

♦ **Atividade 3- Acompanhamento e análise pedagógica das escolas portuguesas no estrangeiro públicas e privadas que ministram currículo e programa portugueses.**

A tarefa de acompanhar e analisar o processo de reconhecimento do ensino em escolas portuguesas no estrangeiro que ministram currículo e programas portugueses, permitiu-me aprender, por que procedimentos passam as instituições privadas para o reconhecimento do ensino, ao abrigo de legislação própria criada para o efeito, como sucedeu como exemplos com o Colégio Inglês Mundial Maria Emília, com o Colégio Português de Cabo Verde, com a Escola Bambino, com a Escola Internacional de São Tomé e Príncipe, de entre 15 escolas privadas que se encontravam no processo, permitindo-me ter contacto com os instrumentos de gestão das diferentes instituições.

A primeira atividade consistiu em atualizar a base de dados a partir do *site* de cada instituição onde constam as informações fulcrais: a identificação dos membros da direção; oferta educativa; o n.º de professores; pessoal não-docente e técnicos auxiliares que dispunham, e onde estavam disponibilizados os documentos curriculares que submetiam para parecer da DGE. De acordo com esta atividade também atualizei as

tabelas de consulta de informação da DGE, com as informações de cada instituição pública, relativa ao ano letivo 2015/2016, com base na informação recolhida da base de dados (N.C- 30/09/2015; p. 6).

A segunda atividade que realizei foi a de analisar os documentos de gestão curricular das diferentes instituições. Criei com a supervisora, para cada caso, informações e ofícios com uma análise sintética e rigorosa de cada documento tais como: plano anual de atividades; regulamento interno; projeto educativo; relatório anual de atividades; projetos curriculares de escola; e planos de estudos dos vários níveis de educação e ensino na base de dados das escolas portuguesas no estrangeiro, ou enviados para parecer pela DGAE, serviço central do MEC com competência para a instrução do processo de reconhecimento de ensino destas escolas, o que exigia uma verificação pontual das páginas de cada instituição, sempre que era requerido pela supervisora (N.C-19/10/2015; p.27 | 03/12/2015; p. 58 |09/05/2016; p. 155). Como terceira atividade coube-me atualizar a lista dos contactos das escolas públicas e privadas que já havia sido criada pela anterior estagiária, bem como incluir as novas escolas que estavam também em processo de reconhecimento do ensino (N.C- 19/04/2016; p.143).

Por fim, elaborei um relatório final com a análise das médias obtidas em provas finais e exames nacionais pelos alunos das escolas no estrangeiro que ministram currículos e programas portugueses. Neste âmbito foi possibilitado o acesso a estes dados, sobre os quais foi realizada uma análise quantitativa e elaborados gráficos de modo a facilitar a leitura da informação recolhida. Esta tarefa foi realizada com bastante frequência ao longo do estágio (N.C- 11/12/2015; p. 63| 29/03/2016; p. 125 | 04/04/2016; p. 129).

As tarefas relacionadas com esta atividade também me acompanharam no decurso de todo o estágio, tendo-a realizado num total de 41 dias, como é visível no Gráfico 3, que se segue, apresentando a distribuição mensal da realização da atividade.

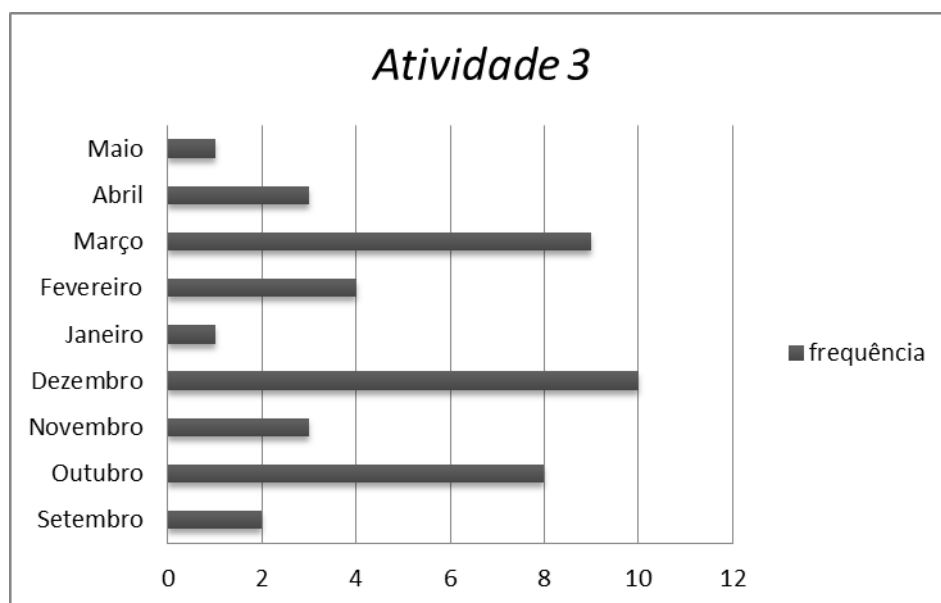


Gráfico 3: Distribuição mensal da realização da Atividade 3 - Acompanhamento e análise pedagógica das escolas portuguesas no estrangeiro (públicas e privadas) que ministram currículo e programa portugueses.

Analisando os resultados apresentados no Gráfico 3: é possível perceber que, tal como foi anteriormente referido, a atividade foi realizada em todos os meses de estágio, sendo o mês com maior frequência o de dezembro de 2015 com 10 dias, e o seguinte o mês de março de 2016 com 9 dias.

A frequência nestes meses é justificada pela afluência de ofícios que chegaram com vista a análise para parecer relativamente aos documentos pedagógicos das escolas portuguesas no estrangeiro privadas, no caso de dezembro de 2015, e também da realização do relatório com a análise dos resultados nas provas finais e exames nacionais dos alunos que frequentavam essas mesmas escolas, no caso do mês de março de 2016.

Nos restantes meses assinalados, esta atividade disse respeito à contínua análise dos documentos pedagógicos e também à monitorização da base de dados das escolas portuguesas no estrangeiro, em que foi necessário acompanhar as páginas de cada escola com o objetivo de perceber se existiam novos documentos submetidos ou informações alteradas.

Posto isto, a distribuição da atividade do acompanhamento das escolas portuguesas no estrangeiro foi realizada em 2 dias no mês de setembro de 2015, 8 dias

em outubro de 2015; 3 dias em novembro de 2015; 1 dia em janeiro de 2016; 4 dias em fevereiro de 2016; 3 dias em abril de 2016; e 1 dia em maio de 2016.

♦ **Atividade 4- Conceção de pareceres e acompanhamento pedagógico ao Projeto Kiitos@21st Century Preschools.**

No âmbito do Projeto Kiitos @21st Century Preschools, projeto de iniciação à língua inglesa e orientação musical na EPE, da responsabilidade da Câmara Municipal de Ponte Sor, a DGE foi convidada enquanto parceira do projeto que foi submetido a uma candidatura Erasmus + e que foi aceite. Enquanto parceira a DGE realizou uma monitorização técnico-pedagógica aos jardins-de-infância que participaram no projeto, e elaborou um relatório de acordo com o observado. Assim, decorreu um trabalho conjunto entre a supervisora A (EPE), a Dr.^a G (Inglês) e a Dr.^a R (Educação Musical) na elaboração de algumas tarefas para o projeto, bem como em reuniões decorrentes na sede do projeto Projeto Kiitos @21st Century Preschools, onde desempenhei as seguintes tarefas: apoio na análise da ata de reunião em que as doutoras participaram em Ponte de Sor, construção de comentários construtivos para a melhoria do projeto, construção do suporte para o discurso do Dr. E, Diretor da Direção de Serviços de Desenvolvimento Curricular, na sessão de abertura da reunião de trabalhos, que decorreu em Ponte Sor, e por fim, apoio na escolha do logótipo para o projeto Kiitos @21st Century Preschools em nome da DGE (N.C- 13/10/2015; p. 21| 05/01/2016; p. 75 | 25/02/2016; p.102 | 28/04/2016; p. 147).

Estas tarefas acompanharam-me com alguma regularidade, tendo-as realizado num total de 13 dias entre os meses de outubro de 2015 e abril de 2016, informação que se encontra sintetizada no Gráfico 4, que se segue, representando a distribuição mensal da realização da atividade.

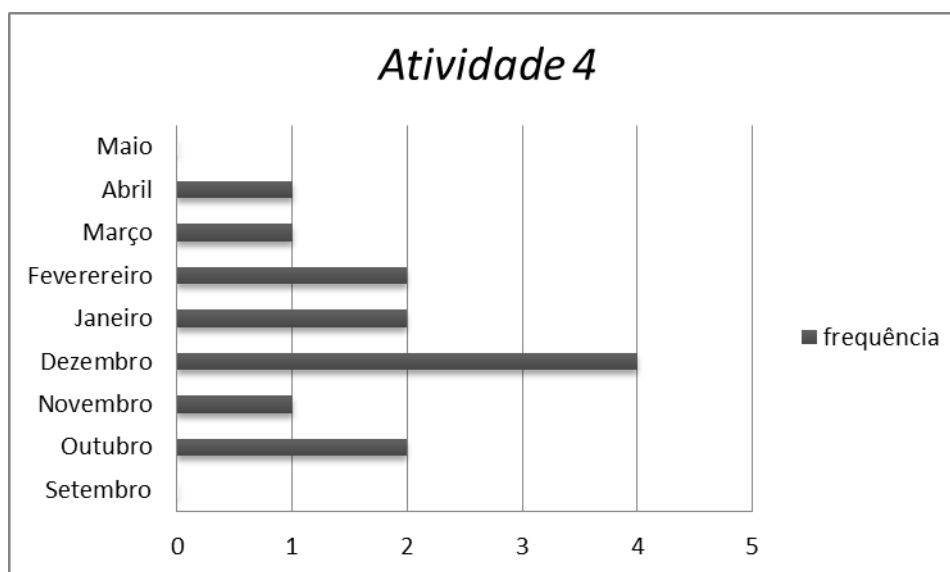


Gráfico 4: Distribuição mensal da realização da Atividade 4 – “Conceção de pareceres e acompanhamento pedagógico ao Projeto Kiitos@21st Century Preschools.”

Analisando os resultados apresentados no Gráfico 4 é notório que a atividade foi realizada em menor grau que as anteriores mas de forma dispersa ao longo dos meses, contudo, pois foi trabalhada em 7 meses no decorrer do estágio, concretamente em 13 dias.

O mês em que a atividade foi realizada com maior frequência foi dezembro de 2015 com 4 dias, mês em que começaram a surgir os documentos finais de organização relativa ao projeto e ao agendamento de reuniões com os parceiros, em que apoiou a supervisora e as doutoras G e R na conceção de pareceres.

Nos restantes meses assinalados a atividade realizou-se com reduzida frequência, sendo que em outubro de 2015 trabalhei na atividade 2 dias; em novembro de 2015 1 dia; em janeiro e fevereiro de 2016 2 dias; e por fim, em março e abril de 2016 1 dia igualmente.

♦ **Atividade 5- Tradução e Análise de Informação para Organizações Externas: OCDE; UNESCO; Comissão Europeia; Rede Eurydice, etc.**

A DGE acompanha projetos no âmbito da qualidade da EPE a nível europeu. Assim, a equipa da DEPEB recebe frequentemente documentos provenientes de organizações externas que procuram informação ou validação do Estado português, com o fim de se criar um quadro de qualidade comum de referência para a Europa. Neste

âmbito, foram vários os momentos em que foram constituídas equipas multidisciplinares para dar resposta a essas organizações, como exemplo para a OCDE, para a Comissão Europeia, para a UNESCO e para a Rede Eurydice.

Nesta atividade, competiu-me analisar a informação respeitante à EPE, nos diferentes artigos, bem como traduzir os artigos que se encontravam em inglês, com o propósito de simplificar a leitura e posterior análise das técnicas superiores da DEPEB.

Geralmente analisava autonomamente os parâmetros que me eram pedidos pela supervisora e posteriormente enviava as minhas considerações via *email*. Numa fase final culminávamos a informação que ambas tínhamos salientado e construíamos os pareceres com suporte da devida legislação (N.C- 21/12/2015; p.68 | 11/01/2016; p. 78| 11/05/2016; p.156| 17/05/2017; p. 158).

As tarefas relacionadas com a tradução e análise de informação para organizações externas aconteceram pontualmente e ocuparam-me poucos dias de trabalho, com exceção do mês de abril, em que surgiu para dar parecer um *draft* de um programa proveniente da OCDE, e foram pedidos contributos em nome do ME. Foi necessário traduzir cinco capítulos que remetiam para a EPE e dada a extensão do *draft* foram necessários alguns dias para conseguir traduzir e analisar a informação constante dos mesmos, tendo trabalhado nesta atividade nove dias.

Relativamente ao restante tempo de estágio, trabalhei na atividade de analisar documentos provenientes de organizações externas 1 dia igualmente nos meses de outubro de 2015; dezembro de 2015; janeiro de 2016; março de 2016 e 4 dias no mês de maio de 2016, o que perfaz um total de dezassete dias no desempenhar da atividade, informação que se encontra sintetizada no Gráfico 5, que se segue, apresentando a distribuição mensal da realização da atividade.

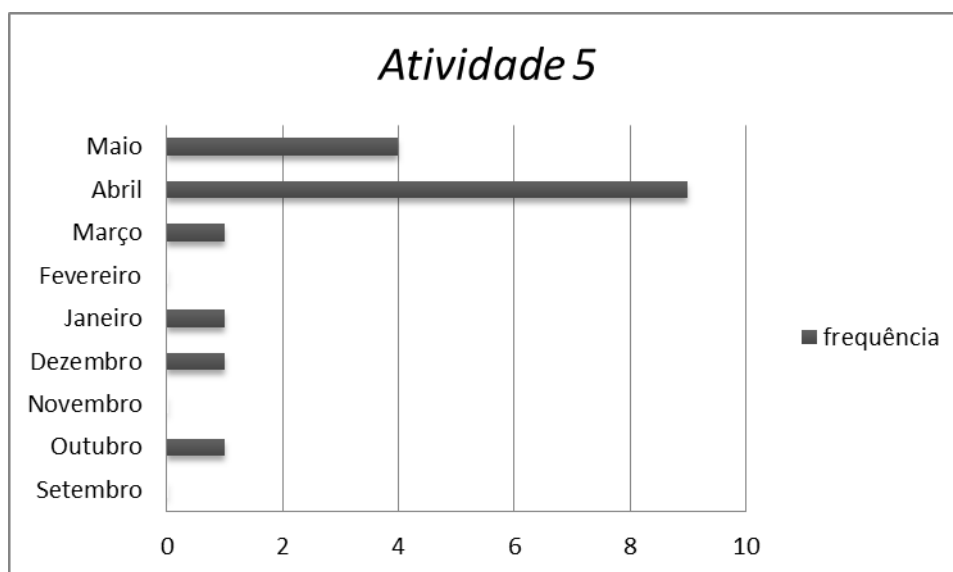


Gráfico 5: Distribuição mensal da realização da Atividade 5 – Tradução e Análise de Informação para Organizações Externas: OCDE; UNESCO; Comissão Europeia; Rede Eurydice, etc.

Como se constata no Gráfico 5 a atividade foi realizada pontualmente no decorrer do estágio curricular e, na generalidade dos meses, as tarefas foram cumpridas num só dia, o que é explicado pela dimensão reduzida dos documentos que me chegaram para análise.

◆ **Atividade 6- Agenda Europeia para as Migrações- Acolhimento no Sistema Educativo do Contingente de Refugiados.**

No sentido de incluir no sistema educativo as crianças e jovens pertencentes ao contingente de refugiados, tornou-se urgente a construção de um Guia de Acolhimento que garantisse as medidas necessárias ao seu acolhimento nos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas.

Foi constituída uma equipa de trabalho e requeridas recomendações e sugestões acerca da aprendizagem do Português como Língua Não Materna (PLNM), e foi neste sentido que trabalhei em colaboração com a supervisora Conceição (N.C-28/10/2015; p. 36). Igualmente, realizei atividades relacionadas com a Plataforma Global de Apoio a Estudantes Sírios, no sentido de integrar alunos bolseiros de origem síria que teriam um papel de mediadores (tradução e acompanhamento) dos alunos refugiados que chegariam ao nosso país. Pelo que, após análise da proposta foi necessário redigir um

ofício, atividade que realizei igualmente a par com a supervisora (N.C- 6/10/2015; p.11).

Neste domínio, dei apoio na construção do discurso do Dr. B, Diretor-Geral da Educação, para a sessão de abertura do projeto *Beyond Not Just Numbers – Mais do que Números* (N.C- 26/02/2016; p. 104).

Numa fase posterior, começaram a chegar os dados identificativos das crianças do contingente de refugiados que se encontravam dentro da escolaridade obrigatória e foi necessária a construção de uma base de dados com os dados de identificação pessoais de todos os alunos, organizada em função da Direção Regional em que foram integrados, tarefa que fui realizando ao longo do estágio (N.C-04/04/2016; p. 128).

Estas tarefas foram pontuais e começaram a surgir a partir do mês de outubro de 2015, data em que se deu o grande *boom* da problemática, a nível mundial. A partir desse momento começaram a surgir algumas solicitações no sentido de facilitar o acolhimento e comunicação desses jovens/crianças e também de os integrar no sistema educativo. A realização da atividade encontra-se de seguida sintetizada no Gráfico 6, de seguida representado.

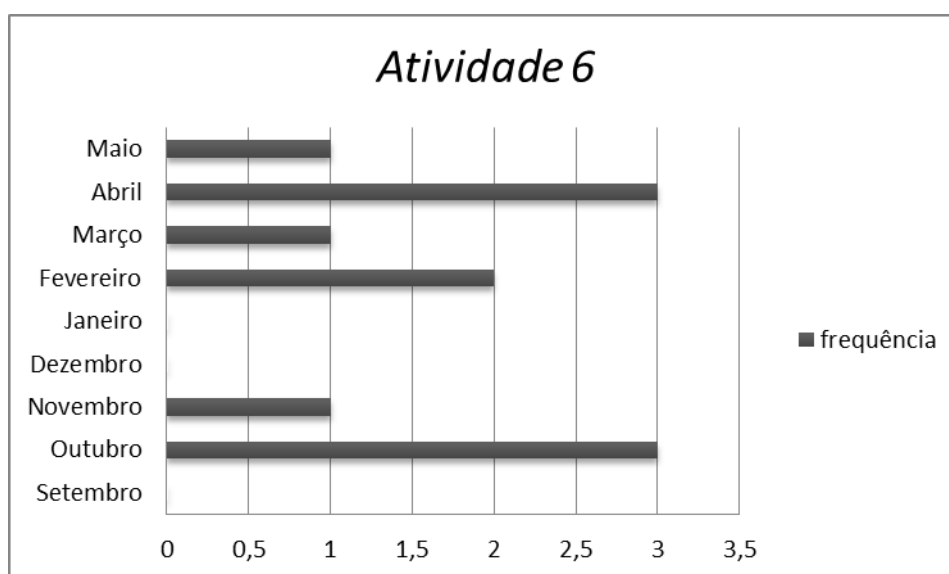


Gráfico 6: Distribuição mensal da realização da Atividade 6 – Agenda Europeia para as Migrações-Acolhimento no Sistema Educativo do Contingente de Refugiados

Analisando os resultados apresentados no Gráfico 6 é notório que a atividade foi realizada de forma dispersa e com pouca frequência no decorrer dos meses de estágio, pois foi desenvolvida em 7 meses num somatório de 11 dias.

Os meses em que a atividade foi realizada com maior frequência foram outubro de 2015 com 3 dias, e abril de 2016 com igualmente 3 dias. No mês de outubro a DGE recebeu uma proposta da PAR (Plataforma Global de Apoio aos Refugiados), tive o papel de analisar a proposta e tecer os comentários, conjuntamente com a supervisora A, e em parceria com as colegas da equipa do PLNM (Português Língua Não Materna).

E no mês de abril começaram a chegar os primeiros dados das crianças/jovens que se encontravam na escolaridade obrigatória e por isso, foi necessário elaborar tabelas organizativas da informação, bem como também ocorreu a iniciativa “E se fosse eu? Fazer a mochila e partir?”, um projeto que visava consciencializar a comunidade escolar para a problemática dos refugiados, por forma a incutir o espírito de inclusão pensando como seria se tivessem no lugar dessas crianças/jovens.

Nos restantes meses assinalados a atividade realizou-se com reduzida frequência, e de forma pontual sempre que era chegada nova informação relativa a crianças/jovens refugiados cuja idade estava dentro da escolaridade obrigatória, tendo por isso trabalhado, 1 dia no mês de novembro; 2 dias no mês de fevereiro; e igualmente 1 dia nos meses de março e maio, perfazendo um total de 11 dias no desenvolvimento da atividade.

♦ Atividade 7- Revisão das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e Conceção das Orientações Pedagógicas para a Creche.

Após a atualização do documento das OCEPE, que acompanhei e em cuja elaboração de pareceres participei apoiei a Dr.^a L na revisão via *online* e impressa, do *draft* documento no sentido de perceber se as duas versões coincidiam e se não existiam erros de ortografia ou pontuação (N.C-28/04/2016; p. 148). Também participei na organização da apresentação pública das OCEPE: estabeleci os contactos com alguns estabelecimentos de ensino superior para aferir se dispunham de auditórios, e para saber o custo do aluguer. Auxiliei também a supervisora A nos contactos via telefónica e *email* com as empresas de comunicação, pois era necessário reunir informações relacionadas com o custo do serviço, materiais disponíveis entre outras questões de ordem técnica (N.C-21/01/2016; p. 86).

Numa linha de continuidade com as OCEPE as Orientações Pedagógicas para a Creche (OPC), foram pensadas no sentido de proceder à conceção de orientações pedagógicas para crianças dos 0-3 anos de idade.

O meu papel foi o de apoiar e acompanhar a conceção do documento, em que foi necessário analisar os pareceres provenientes das entidades parceiras do conselho consultivo das OPC, bem como, o de rever o texto comum às OCEPE de forma a perceber se os dois referenciais se encontravam em conformidade, uma vez que o capítulo “Princípios e Fundamentos da Pedagogia da infância” é comum (N.C-31/03/2016; p. 127). Também trabalhei em parceria com a supervisora A, na análise dos módulos de formação a fornecer aos educadores e profissionais de infância, tarefa que se relacionou com a atualização da informação dos módulos de formação destinados a cuidador de crianças, de acesso à profissão de ama e de técnico auxiliar de ação educativa (N.C-01/03/2016; p. 107).

As tarefas realizadas no âmbito da revisão e conceção destes dois quadros de referência aos técnicos e profissionais de infância desenvolveram-se com alguma regularidade, tendo surgido a meio do tempo de estágio, entre janeiro e maio de 2016, informação que se encontra sintetizada no Gráfico 7, de seguida apresentado.

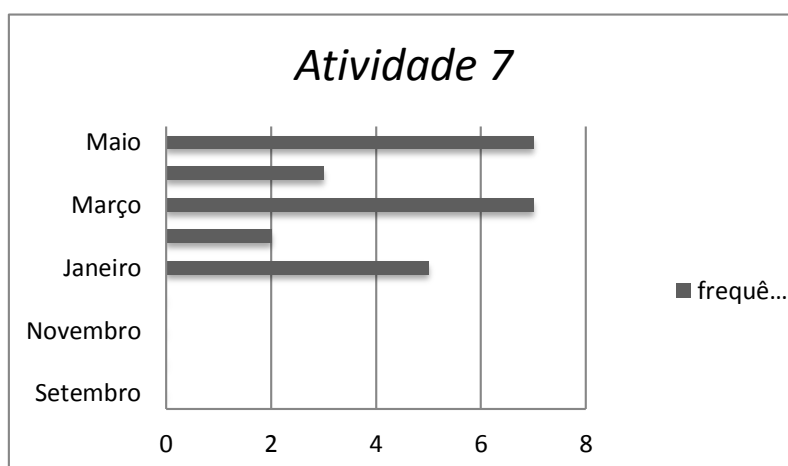


Gráfico 7: Distribuição mensal da realização da Atividade 7 – Revisão das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e Conceção das Orientações Pedagógicas para a Creche

Analisando os resultados apresentados no Gráfico 7, a atividade foi realizada de forma concentrada nos meses de janeiro a maio.

Relativamente aos excedentes meses assinalados a atividade desenvolveu-se com alguma frequência, sempre que era necessário dar parecer relativamente a contributos

das entidades parceiras das OPC, ou rever o texto das OCEPE, perfazendo um total de 20 dias no decurso desta atividade.

♦ **Atividade 8- Acompanhamento no esclarecimento de dúvidas no âmbito do Ensino Doméstico, Ensino Individualizado, Ensino a Distância e outros assuntos, superiormente determinados.**

No âmbito do meu estágio, foi possível acompanhar o processo de esclarecimento de dúvidas via *email* e telefónica que remetiam para a função da supervisora A, enquanto técnica superior.

Na sua maioria prendiam-se com os alunos filhos de profissionais itinerantes, o ensino doméstico e individual, as escolas portuguesas no estrangeiro, e também acerca do ensino a distância, bem como dúvidas sobre a EPE, matrículas de alunos, entre outros assuntos (N.C- 08/10/2015; p. 16 | 10/12/2015; p. 61 | 27/04/2016; p. 146).

A fim de que eu me inteirasse dos conteúdos explanados, a Dr.^a A solicitava por vezes a minha ajuda, na procura de informação e legislação que sustentassem as respostas, bem como na procura de alguns contactos. Na resposta a dúvidas trabalhávamos a par e íamos construindo simultaneamente as respostas a cada questão.

As tarefas relacionadas com a resposta a questões acerca do ensino doméstico, ensino individualizado, ensino a distância, EPE e outros assuntos, provinham de destinatários diversos como encarregados de educação; professores; diretores de agrupamento, e surgiam de forma pontual sempre que a resposta era da competência da supervisora, e por isso, superiormente encaminhada para a mesma.

No decorrer do desenvolvimento da atividade, respondi a questões a par com a supervisora em cinco dos meses do estágio curricular, informação que de encontra sistematizada no Gráfico 8, que se segue.

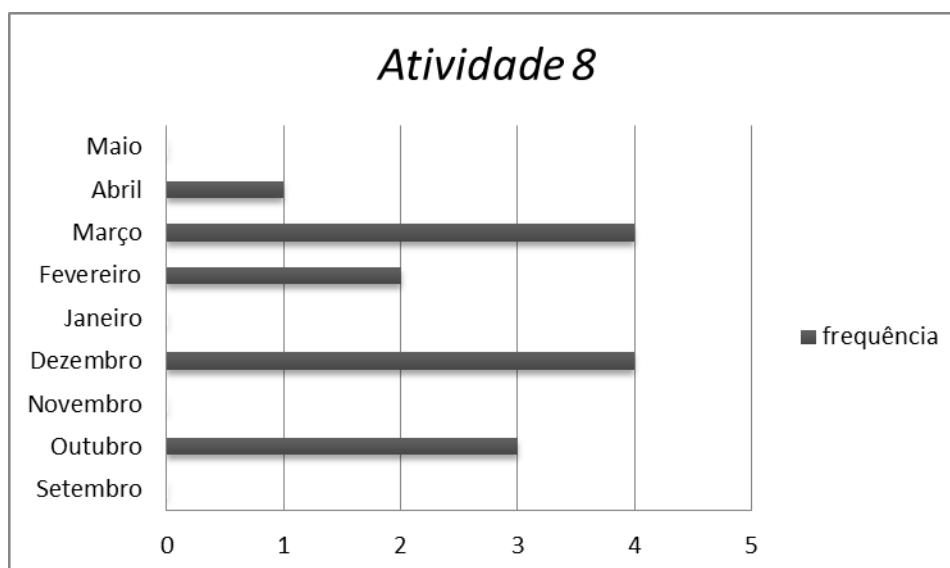


Gráfico 8: Distribuição mensal da realização da Atividade 8 – Acompanhamento no esclarecimento de dúvidas no âmbito do Ensino Doméstico, Ensino Individualizado, Ensino a Distância e outros assuntos, superiormente determinados

Analisando os resultados apresentados no Gráfico 8 é notório que o desenvolvimento da atividade foi mais frequente nos meses de dezembro de 2015 e março de 2016 com quatro dias cada uma igualmente.

♦ **Atividade 9 - Elaboração de conteúdos para o site oficial da DGE.**

Com o objetivo de manter o *site* da DGE atualizado foi-me pedida a elaboração de dois conteúdos sob a forma de notícias para o *site* da organização, uma delas a anunciar o 30.º congresso que foi organizado pela APPI com o tema *Global Understanding – Strategies for the classroom*, e outra direcionada para um projeto da English Speaking Union- National Public Speaking Competition 2016, que foi uma competição para estudantes das escolas pertencentes à ESU com a particularidade de ser falada em inglês, e que teve como tema *Integrity has no need of rules* (N.C- 14/04/2016; p. 136). Coube-me analisar a informação existente relativamente a cada evento, sintetizar os conteúdos de destaque e elaborar a notícia sob recomendações e orientação da Dr.ª G.

No decorrer do estágio tive a oportunidade de elaborar dois conteúdos no âmbito desta atividade, pois existiam outras de maior revelo que estava a assegurar, como o processo dos alunos filhos de profissionais itinerantes. Daí que só tenha trabalhado nesta atividade no mês de abril de 2016, por duas vezes. Tarefa que me fora proposta

pela Dr.^a G, também para poder ter a oportunidade de aprender a criar conteúdos para um *site*, já que era uma atividade que nunca tinha realizado.

A informação da realização da tarefa encontra-se sintetizada no Gráfico 9, que se apresenta de seguida.

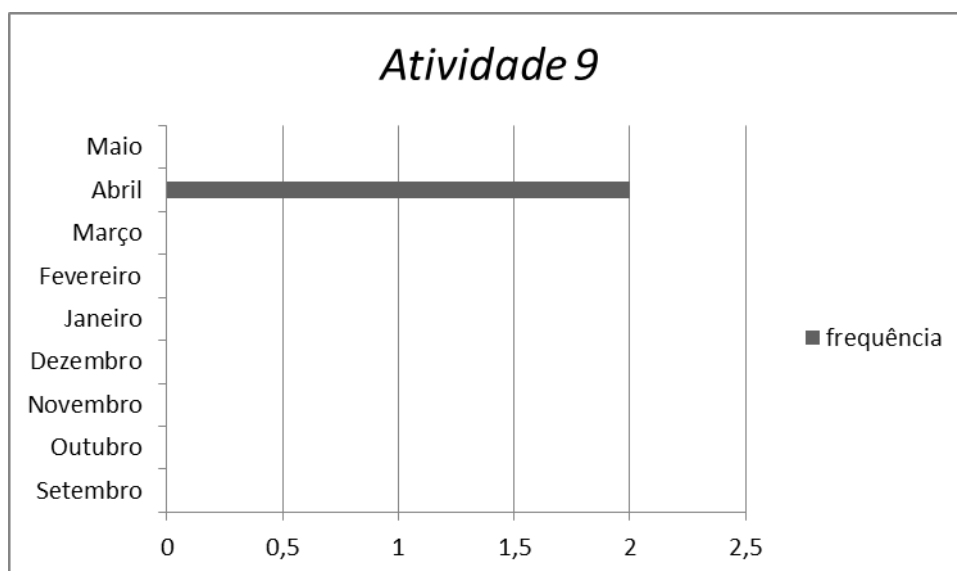


Gráfico 9: Distribuição mensal da realização da Atividade 9 – Elaboração de conteúdos para o site oficial da DGE.

Analisando os resultados apresentados no Gráfico 9 é notório que esta foi uma das atividades que realizei com menor frequência do grupo de 15 atividades, que categorizei no início do capítulo, tendo-a realizado apenas por 2 dias no mês de abril.

♦ **Atividade 10- Apoio na organização de Conferências e Congressos.**

Desempenhei diferentes atividades relacionadas com a organização de outros eventos planeados pela DGE:

A *Conferência Educação Científica Desafios e Perspetivas* relacionada com a área das Ciências, e onde tive o papel de preparar as pastas para dar aos conferencistas e formandos, e participei na mesa do secretariado no dia da conferência no Instituto Superior Técnico, em que assinalava as presenças e entregava os materiais de formação aos conferencistas e formandos (N.C- 14/11/2015; p. 47); Conferência *Que escola para o futuro? Currículo e práticas educativas na Finlândia e em Portugal*, em que elaborei e organizei as listas de participantes e de convidados VIP em *Excel*, organizei e ajudei na conceção das pastas por participante, e no dia da conferência na Escola Secundária

Luís de Camões, participei na mesa do secretariado e tive o papel de apoiar os momentos de debate e reflexão ao longo da conferência (facilitando a passagem do microfone) (N.C- 07/03/2016; p. 109 | 11/03/2016; p. 114); Conferência organizada pela APPI, intitulada de *Young Learners and Very Young Learners*, que remeteu para o fundamento da aprendizagem e ensino do Inglês desde tenra idade. Acompanhei a supervisora no pedido de orçamentos para o *coffee break* e na contratação da empresa que o iria garantir, em que ficou estipulado o serviço ser realizado pelos alunos de uma escola profissional (N.C- 12/10/2015; p. 18). No dia da apresentação da conferência tive a oportunidade de assistir com a Dr.^a G a vários momentos formativos relacionados com o tema da conferência e ainda tive a oportunidade de acompanhar e participar na apresentação dos resultados do inquérito relativo ao impacto e oferta do Inglês na EPE, nos estabelecimentos públicos e privados (N.C- 16/10/2015; p. 23).

Mais na área da formação, assisti a uma conferência intitulada *Ser Bebê IX – Educação na Primeira Infância: Conceções, Modelos e Perspetivas*, organizada pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), assistindo à apresentação de vários modelos pedagógicos de educação de infância (N.C- 16/04/2016; p. 138).

Também no âmbito da formação assisti à conferência *Currículo para o Século XXI – Competências, Conhecimentos e Valores numa escolaridade de 12 anos*, onde se refletiu em torno de questões como a qualidade da educação e a evolução do currículo nas diferentes disciplinas integradas no currículo português, tendo contado também com os representantes associativos de cada área (N.C- 30/04/2016; p. 149).

Tive a oportunidade de assistir e participar em vários momentos de trabalho externo que me potenciaram diversas aprendizagens, tive estas oportunidades no decorrer de 5 meses de estágio com alguma regularidade, informação que se encontra sistematizada no Gráfico 10, que se segue.

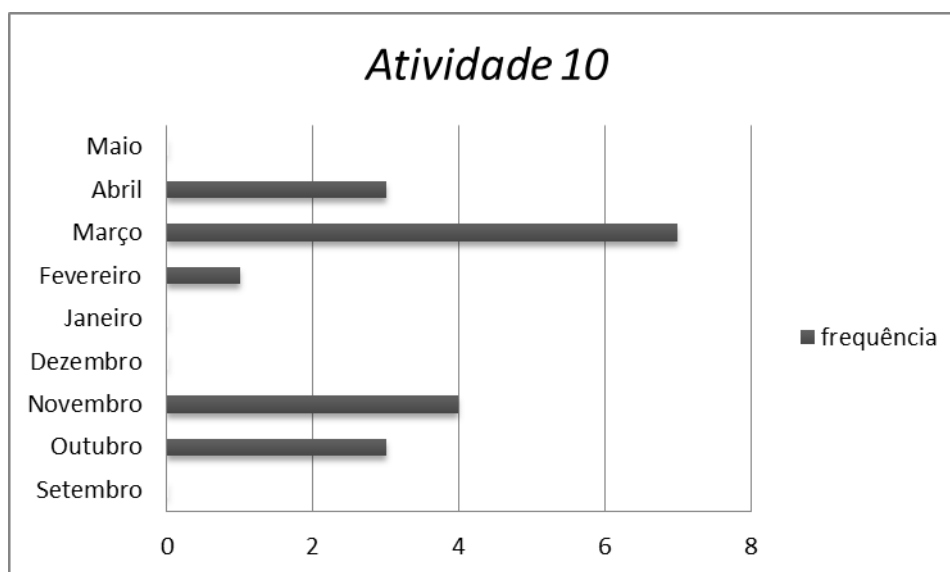


Gráfico 10 : Distribuição mensal da realização da Atividade 10 – Apoio na organização de Conferências e Congressos

O mês em que mais trabalhei no âmbito do apoio e organização de conferências e congressos foi no mês de março. No que respeita aos restantes meses assinalados, trabalhei de forma pontual perfazendo um total de 18 dias no desenvolvimento da atividade.

♦ **Atividade 11 - Atualização e revisão do referencial de formação para técnicos de ação educativa; cuidadores de crianças e profissão de ama.**

Em parceria com a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP) foi pedido à DGE o apoio na atualização de um referencial de formação para técnicos de ação educativa, cuidadores de crianças e profissão de ama, nomeadamente na construção e planeamento de módulos de formação, sendo esta a atividade que apoiei juntamente com a supervisora A.

No âmbito desta atividade pesquisei referências bibliográficas que sustentassem o referencial, apoiei a reformulação de algumas unidades de formação e apoiei na elaboração de pareceres com sugestões de melhoria em nome da DGE (N.C-02/12/2015; p. 58 | 16/02/2016; p. 97).

Realizei trabalhos pontuais, com reduzida frequência e de forma dispersa, informação que se encontra evidenciada no Gráfico 11, que se segue.

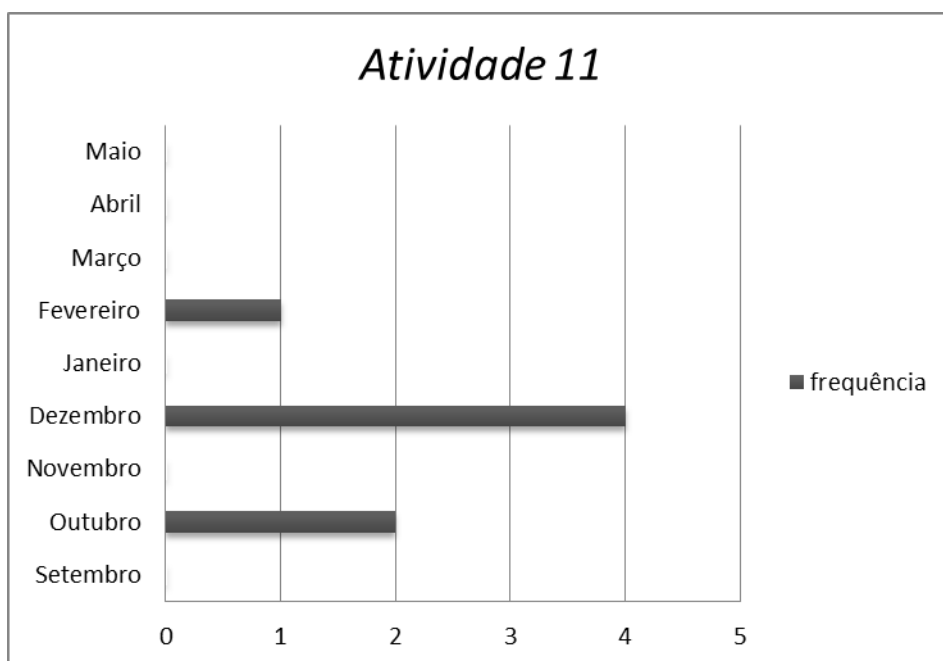


Gráfico 11: Distribuição mensal da realização da Atividade 11 – Atualização e revisão do referencial de formação para técnicos de ação educativa; cuidadores de crianças e profissão de ama

Refletindo em torno das informações constantes do Gráfico 11 é notório que o mês com maior frequência no desenvolvimento da atividade foi o mês de dezembro de 2015 com 4 dias de realização; seguido do mês de outubro com 2 dias; e do mês de fevereiro de 2016 com 1 dia, o que perfaz um total de 7 dias na concretização da atividade.

♦ **Atividade 12 - Validação de cursos vocacionais 3.º CEB e Ensino Secundário.**

O ME, a DGeste e a ANQEP foram parceiros na atividade de validar os cursos vocacionais para o 3.º CEB e para o Ensino Secundário. Para a concretização da atividade de validar os cursos vocacionais consoante as propostas de cada escola foi necessário a Dr.^a A inteirar-me relativamente à plataforma *SIGO*⁷, para apoiar na avaliação das propostas. Foi constituída uma equipa de trabalho multidisciplinar e foram distribuídos diferentes parâmetros a cada membro, para análise foram atribuídos à supervisora os parâmetros que se destinavam ao foco da adequação ao contexto, da possível constituição de parcerias da escola com outras entidades e também da taxa de empregabilidade. Deste modo, fosse um novo curso ou de continuidade, acompanhei o

⁷ *SIGO* – Sistema de Informação e Gestão da Oferta Formativa

desempenhar desta atividade desde início através do acompanhamento e apoio na avaliação de cada escola/agrupamento (N.C- 16/11/2015; p.49).

A tarefa passava por analisar os projetos e dar-lhes um parecer. Procedemos também à análise de outros itens para além dos parâmetros de resposta a que a supervisora A tinha ficado incumbida (N.C- 10/11/2015; p. 43 | 25/11/2015; p. 54). Esta atividade decorreu de forma concentrada nos meses de novembro de 2015; dezembro de 2015; e janeiro de 2015, pois implicou um trabalho contínuo mas de pouca frequência, informação que se encontra sistematizada no Gráfico 12, que se segue.

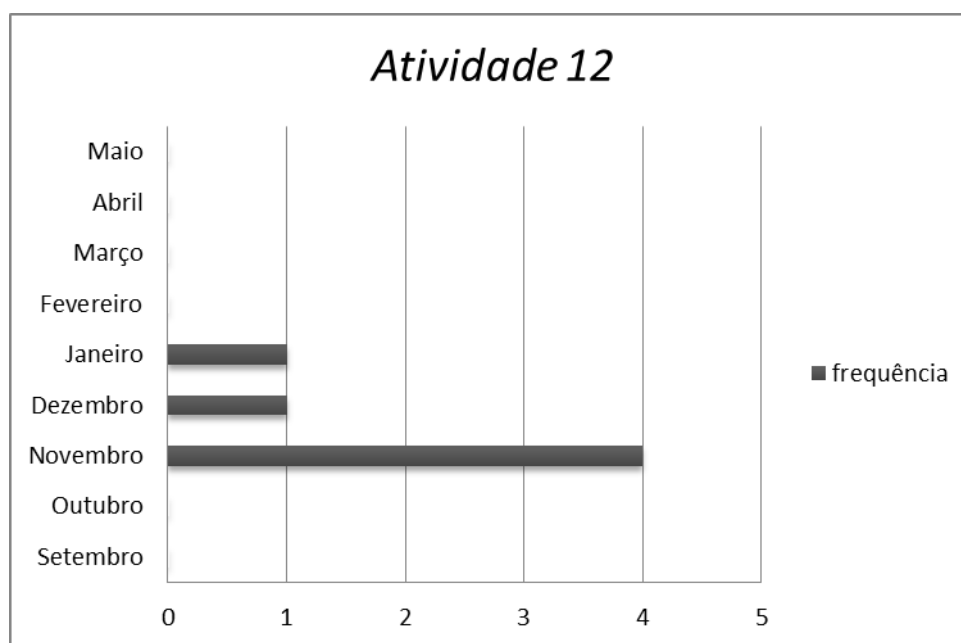


Gráfico 12: Distribuição mensal da realização da Atividade 12 – Validação de cursos vocacionais 3.º CEB e Ensino Secundário.

Ao analisar a informação constante do Gráfico 12 permite constatar que dediquei um total de 6 dias no desenvolvimento da atividade.

♦ **Atividade 13 - Organização e Gestão Documental.**

Por vezes foi-me pedido que organizasse documentos e pastas, tais como a organização da pasta das escolas portuguesas no estrangeiro; da pasta com os dados dos alunos filhos de profissionais itinerantes, bem como organizar de forma cronológica e consoante o grau de importância das pastas e *dossiers* da supervisora (N.C- 07/03/2016; p.109 | 29/04/2016; p. 149). Informação mais detalhada encontra-se sintetizada no Gráfico 13, que se segue.

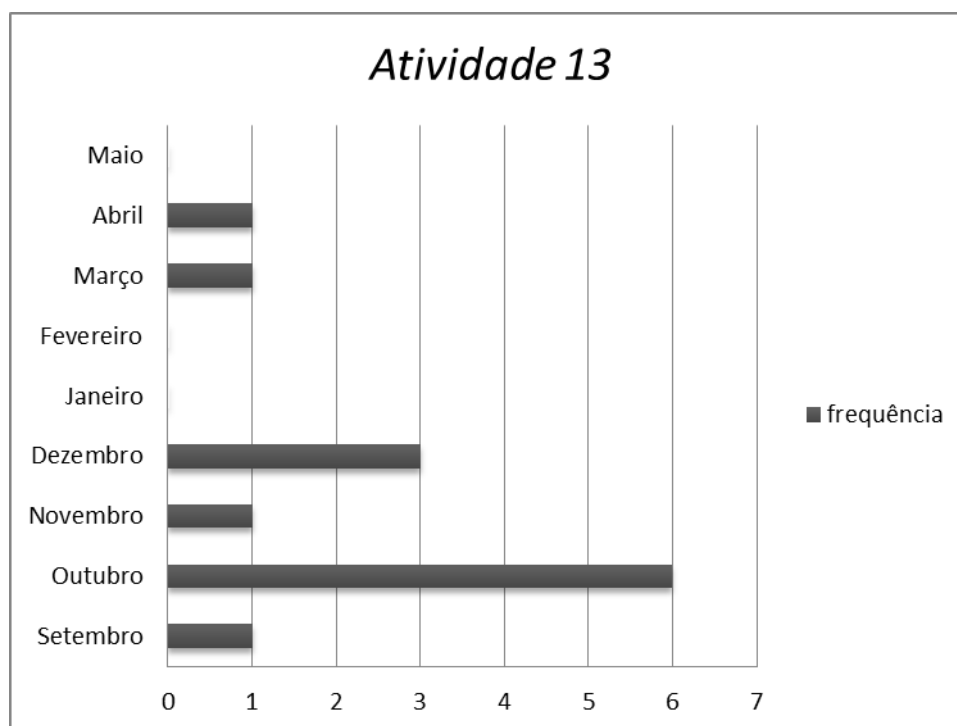


Gráfico 13: Distribuição mensal da realização da Atividade 13 – Organização e Gestão Documental

Analisando os resultados apresentados no Gráfico 13 é notório que o desenvolvimento da atividade foi mais frequente no mês de outubro, nos primeiros meses de estágio e de adaptação enquanto estagiária, sendo esta das primeiras atividades que realizei.

♦ **Atividade 14 - Revisão de conteúdos e apoio de iniciativas no âmbito da Educação para a Cidadania.**

A supervisora está incluída na equipa da Educação para o Voluntariado, onde trabalha com várias associações e fundações no sentido de apoiar e promover iniciativas de cidadania, inclusivamente em meio escolar.

Neste sentido, acompanhei-a na revisão de materiais e na análise de conteúdos que são disponibilizados às escolas e aos professores, bem como, assisti a um momento de formação relacionado com o programa *Young Volun Team*, um projeto de promoção do voluntariado em agrupamentos de escolas ou escolas com ensino secundário (N.C-18/11/2015; p. 50 | 05/01/2016; p. 75).

Os trabalhos no âmbito desta atividade não foram muito frequentes e surgiram de forma pontual, ao longo do meu percurso na DGE, informação que se encontra sintetizada no Gráfico 14, que se segue.

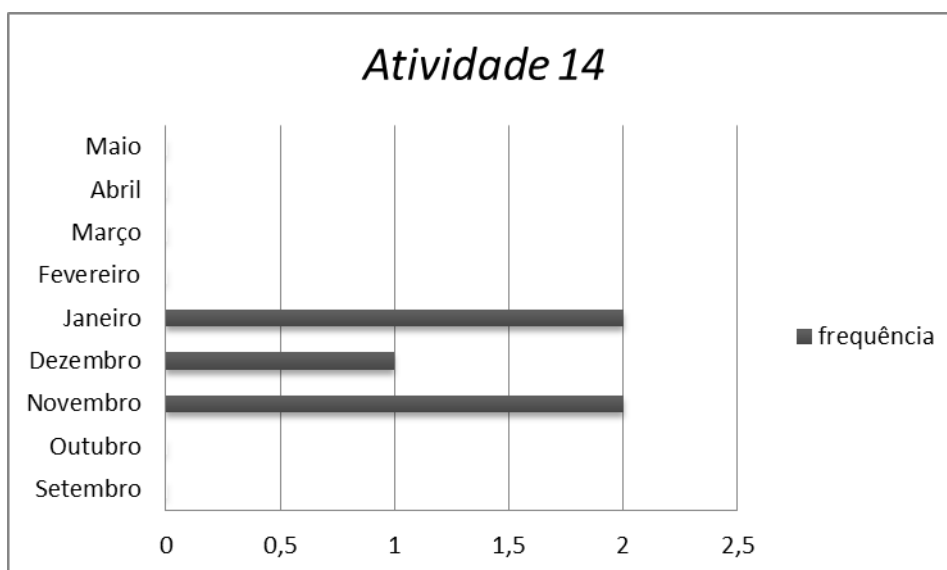


Gráfico 14: Distribuição mensal da realização da Atividade 14 – Revisão de conteúdos e apoio de iniciativas no âmbito da Educação para a Cidadania.

Pela análise do Gráfico 14 é possível verificar que realizei estas tarefas durante 2 dias nos meses de novembro de 2015 e janeiro de 2016, igualmente, e 1 dia no mês de dezembro, o que significa um somatório de 5 dias na realização da atividade.

♦ **Atividade 15 - Trabalho autónomo.**

Ao longo do estágio, raramente existiram momentos de ausência de trabalho, daí que não tenham sido muitas as oportunidades para realizar trabalho autónomo, no âmbito da investigação para o relatório de estágio.

No entanto existiram, dois momentos em que tal sucedeu como é possível verificar nos registos seguintes: N.C-07/10/2015; p. 14 e N.C-18/05/2016; p. 160. Ou seja, foi um percurso com uma grande diversidade de atividades e momentos de aprendizagem.

Posto isto, encontra-se de seguida representada a distribuição mensal da realização da atividade no Gráfico 15, que se segue.

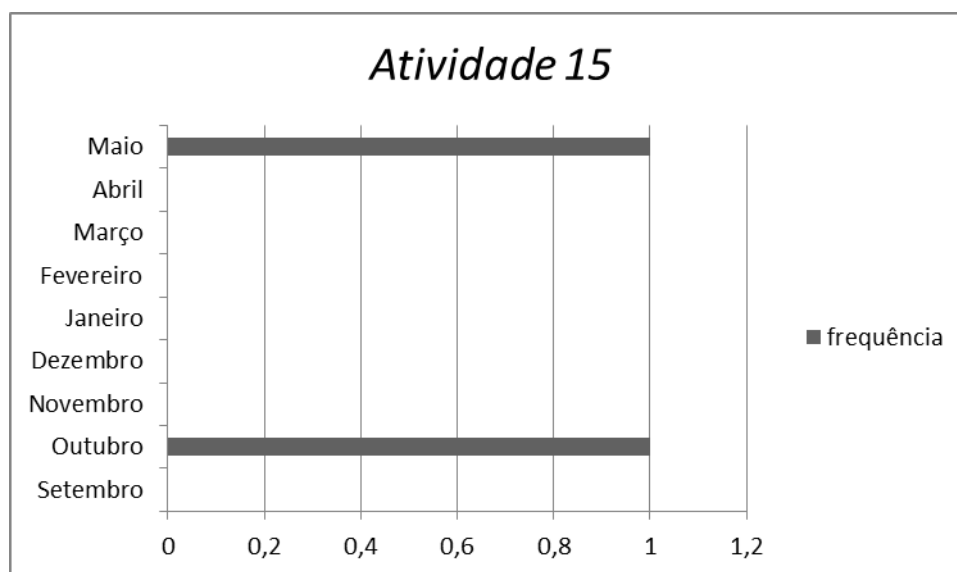


Gráfico 15: Distribuição mensal da realização da Atividade 15 – Trabalho autónomo

Analisando a informação do Gráfico 15, é possível aferir que paralelamente com a atividade 9, esta foi também das atividades que realizei com menor frequência com um total de apenas 2 dias nos meses de outubro de 2015 e maio de 2016, na realização da atividade.

2. Reflexão em torno das atividades realizadas

Refletindo em torno das atividades, tarefas e momentos de aprendizagem/formação que desenvolvi e vivenciei enquanto estagiária da DGE, é possível diferenciar duas classes em função da durabilidade e da frequência com que as tarefas foram desenvolvidas, as contínuas e as pontuais.

As atividades realizadas com maior frequência e, por isso, denominadas de contínuas dizem respeito às atividades 1, 2, 3, e 7: relativas à análise da legislação e enquadramento com os recursos da DGE; à monitorização do processo educativo dos alunos filhos de profissionais itinerantes; ao acompanhamento e conceção de pareceres pedagógicos às escolas portuguesas no estrangeiro; e à revisão das OCEPE e conceção das OPC, respetivamente.

As atividades realizadas de forma pontual, e que foram realizadas com menor frequência do que as anteriormente descritas, disseram respeito às Atividades 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 15, relacionadas com o *Projeto Kiitos @21st Preschools*; com a

tradução e análise de informação para organizações externas como a OCDE; com o acolhimento do contingente de refugiados incluídos na escolaridade obrigatória; com o esclarecimento de dúvidas no âmbito do ensino individual, doméstico, EPE, e outros assuntos superiormente determinados; com a elaboração de conteúdos para o *site* da DGE; com a organização de eventos e conferências; com o referencial de formação para técnicos de ação educativa, profissão de ama e cuidadores de crianças; com a validação de cursos vocacionais para o 3.º CEB e o ensino secundário; com a organização e gestão de materiais e documental; com a revisão de conteúdos e materiais no âmbito da Educação para a Cidadania; e com o trabalho autónomo no âmbito da investigação para este relatório de estágio, respetivamente.

Todas estas atividades potenciaram o meu crescimento a nível pessoal e enquanto profissional, pois foi a primeira vez que contactei diretamente com uma realidade de trabalho, e apesar de chegar à DGE um pouco insegura fui progressivamente ganhando confiança em mim e no meu trabalho.

Refletindo em torno de 123 dias de estágio curricular que usufrui na DGE, percebo que tive um percurso repleto de novas experiências, aprendizagens e onde me senti apoiada sempre que surgiram dúvidas ou dificuldades.

Fui muitas vezes posta à prova em tarefas que achava não ter competências para realizar, mas com o apoio da supervisora A, dos colegas e dirigentes da DSDC e da DEPEB, consegui ir ultrapassando os meus receios e ganhar confiança para crescer enquanto profissional, aprendi com os erros. Nunca rejeitei realizar nenhuma tarefa, o que me ajudou a desafiar-me a mim própria e a adquirir e consolidar competências pessoais e profissionais tais como: capacidade de reflexão e análise, comunicação oral e escrita, capacidade de lidar com o imprevisto e a agir na urgência, aprender com o erro, transversalidade; responsabilidade, capacidade de organização; facilidade no relacionamento interpessoal, e a pró-atividade, competências que desenvolvi de forma progressiva e na envolvimento com rotina da organização.

É motivante perceber que sempre tentei fazer o melhor trabalho que conseguia: aprendi a gerir o tempo, a organizar-me em função do carácter prioritário de cada atividade, a adaptar-me a ritmos de trabalho diferentes e ainda convivi com vários colegas exteriores à DSDC, que me proporcionaram novos conhecimentos em áreas que sempre tive algumas fragilidades, tal como a Matemática como é visível na N.C –

04/01/2016; p. 73, em que o Dr. J, especialista na área da matemática, me ensinou algumas das funcionalidades do *Excel*, e no Inglês:

“Na tradução do documento percebi que já não senti tantas dificuldades como senti na primeira tradução, e isso é bastante importante para mim. Penso que este estágio também me está a dar a possibilidade de desenvolver essa mesma dificuldade, tanto na presença em sessões faladas na língua inglesa, como a conferência da APPI, bem como na tradução de documentos, em que para além de fazer novas aprendizagens no que diz respeito à EPE no estrangeiro, treino também a compreensão oral e escrita do Inglês” (N.C- 11/01/2016; p. 79; Reflexão).

A minha vivência na DGE também me possibilitou uma compreensão mais abrangente da instituição e do próprio ambiente profissional vivido, experiência que não seria possível se não tivesse tido a oportunidade de realizar o estágio profissional na organização.

Em suma, analisando as minhas expectativas numa fase inicial em relação ao estágio curricular e às tarefas que iria desempenhar, considero que foram totalmente atingidas e até superadas, experiência que é evidente na nota de campo, que relata o meu último dia de estágio:

“Este dia foi bastante emotivo para mim, dada a minha personalidade custa-me muito as despedidas, pois acabei por conviver diariamente com os colegas da DGE, e criar relações de amizade com alguns deles, daí que todos os comentários positivos que fui ouvindo a meu respeito foram contribuindo para me sentir bastante feliz com a minha prestação enquanto estagiária na DGE.

Ao nível das tarefas fiz questão de ficar no horário da tarde na DGE, porque nem conseguiria ir embora sabendo que tinha deixado trabalhos urgentes pendentes, por isso, ao terminar o que me tinha sido pedido também fiquei bastante satisfeita pois analisando os dias passados na DGE e os trabalhos consecutivos e urgentes que surgiram tive por vezes receio de que não conseguisse terminar tudo” (N.C- 31/05/2016; p. 165; Reflexão).

Considerações Finais

A viagem que iniciei há um ano atrás, ao integrar a equipa da DSDC/DEPEB, enquanto estagiária do IE, chega agora ao seu final, sendo o momento de apresentar as minhas reflexões e considerações finais em conformidade com os objetivos pessoais que tracei quando iniciei o estágio curricular.

O meu primeiro objetivo consistia em *Conhecer uma realidade profissional relacionada com a Licenciatura em Ciências da Educação e em conformidade com Mestrado em Educação e Formação*. Hoje, ao avaliar a minha experiência formativa percebo que foi totalmente atingido graças ao acompanhamento quotidiano da supervisora A. O segundo objetivo, de *Integrar a equipa da DEPEB e participar nas suas atividades*, foi também claramente cumprido, do que é reflexo a variedade de atividades em que participei e as notas de campo que elaborei. Seguidamente eram objetivos *Reunir elementos de caracterização da cultura organizacional da DSDC/DEPEB, Conhecer os objetivos e competências da DEPEB e Realizar uma investigação acerca da cultura de regulação da DSDC/DEPEB*, o que cumpri recorrendo à pesquisa arquivística, realização de entrevistas procedendo a um cruzamento da informação com a realidade observada, traduzidos no Projeto de Investigação. Era meu último objetivo: *No âmbito formativo, realizar aprendizagens e consolidar conhecimentos adquiridos na licenciatura e no 1.º ciclo do mestrado, através da sua aplicação prática a um contexto profissional*. À semelhança dos anteriores, também este objetivo foi atingido, pois no decorrer do estágio mobilizei conhecimentos que adquiri nas disciplinas de política da educação, teoria e desenvolvimento curricular, sociologia da educação, psicologia da educação, economia e tecnologias educativas. Para além do reforço de aprendizagens já consolidadas, desenvolvi ainda novos conhecimentos através das experiências formativas em que participei.

Relativamente ao projeto de investigação, coabitam na organização culturas de regulação burocrática e pós-burocrática que decorrem das vozes dos atores (entrevistas), do seu quotidiano (observação) e dos documentos que norteiam a organização e em torno dos quais a mesma se coordena (pesquisa arquivística) direcionadas para o cumprimento da lei e das regras (burocrática) e outra associada à avaliação, monitorização e ao cumprimento de objetivos (pós-burocrática).

Vendo agora finalizada a história que comecei a criar há um ano atrás é gratificante perceber o quanto este trabalho contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional. Tive uma experiência formativa riquíssima em aprendizagens e valores que espero serem mobilizados nas próximas etapas da minha vida.

Referências Bibliográficas

Artigos de Revista

Barroso, J. & Afonso, N. (2011). Políticas Educativas: mobilização de conhecimentos e modos de regulação. *Revista Educação Pública*, v.22, n.º 51, 1023-1027.

Barroso, J. (2000). Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif. *Révue Française de Pédagogie*, 130, 57-71.

Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26 (92). 725-751.

Barroso, J. (2009). A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. *Revista Educação & Sociedade*, 30 (109). 987-1008.

Maroy, C. (2009). Convergences and hybridization of educational policies around ‘pos-bureaucratic’ models of regulation. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39:1, 71-84.

Ribeiro, O. (2006). Cultura Organizacional. *Revista Educação, Ciência e Tecnologia*. n.º 32, 169-184.

Saraiva, L. (2002). Cultura Organizacional em Ambiente Burocrático. *Revista de Administração Contemporânea*, ISSN: 1982-7849.

Silva, R. (2005). Estrutura e Dinâmica das Organizações Escolares. *Revista Iberoamericana de Educacion*. ISSN: 1681-5653.

Legislação

Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro. *Diário da República* n.º249 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 14/2012, de 20 de janeiro. *Diário da República* n.º 15 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho. *Diário da República* n.º 133 – I Série A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 266-F/2012, de 31 de dezembro. *Diário da República* n.º 252 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º266-G/2012, de 31 de dezembro. *Diário da República* n.º 252 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho n.º 13608/2012, de 19 de outubro. *Diário da República* n.º 203 – II Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho n.º 2623/2013, de 18 de fevereiro. *Diário da República n.º 34 – II Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto. *Diário da República n.º 178 – II Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 34 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Portaria n.º 258/2012, de 28 de agosto. *Diário da República n.º 166 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Livros e Capítulos

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.

Ander-Egg, E. (1990). *Repensando la Investigación- Acción Participativa*. Coléccion Política, Servicios y Trabajo Social.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta.

Barroso, J. (2004). A regulação da educação como processo compósito: Tendências e desafios. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.). *Políticas e gestão local da Educação* (pp. 13-22). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Barroso, J. (2006). *A Regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa, Unidade de I&D de Ciências da Educação.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Chiavenato, I. (2000). *Administração nos novos tempos* (6.ª Ed.). Rio de Janeiro: Campus.

Daft, R. (2005) *Administração*. (1.ª Ed). São Paulo: Ltc.

Draelants, H., & Maroy, C. (2007). A survey of public policy analysis. In *Knowandpol Literature Review Report* (Part 1).

Estrela, A. (1984). Problemática Geral da Observação. In A. Estrela (ed), *Teoria e prática de observação de classes - Uma estratégia de formação de professores*.(pp. 26-56) Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Fernández, M. (1996). Estilos de dirección y sus consecuencias. In *Manual de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid.

- French, J., & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright, *Studies in social power*. Michigan. University of Michigan.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O inquérito* (2ª ed.). (C. Lemos Pinto, Trad.). Oeiras: Celta. (Obra original publicada em 1978).
- Gomes, R. (1993). *Culturas de escola e identidades dos professores*. Lisboa: Educa Organizações.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*. 1.ª Edição. Principia.
- Jacobsson, B. (2006). *Transnational governance – Institutional dynamics of regulation*. (pp. 205-225). Cambridge: University Press.
- Jacobsson, B., & Sahlin-Andersson, K. (2006). *Transnational governance – Institutional dynamics of regulation* (pp. 247-265). Cambridge: University Press.
- Laino, A., & Rodriguez, M. (2004). *O diagnóstico da cultura organizacional através do modelo dos valores contrastantes: Um estudo de caso*. XI SIMPEP, Brasil.
- Lee, R. (2003). *Métodos não interferentes em pesquisa social*. Lisboa: Gradiva.
- Maroy, C. (2008). Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa. In D. Oliveira, & A. Duarte (2011). *Políticas públicas e educação: Regulação e conhecimento*. Fino Traço Editora.
- Ministério da Educação (1997). Departamento da educação básica e gabinete para a expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar. *Legislação. Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1997). Departamento da Educação Básica e Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2012). Metas de Aprendizagem. As Metas da Educação Pré-Escolar.
- Mintzberg, H. (1986). *Trabalho do executivo: O folclore e o fato*. São Paulo: Nova Cultural.
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Silva, I., Marques, L., Mata, M., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Direção-Geral da Educação – Ministério da Educação.
- Texto Editores (2007). *Novo dicionário da língua Portuguesa conforme acordo ortográfico*. Lisboa: Texto Editores.

Yukl, G. (2006). *Leadership in Organizations*. (6ª Ed.). Pearson.

Monografias

Antão, V. (2014). *Administração educativa e as políticas de formação de professores o caso da conceção e implementação de um projeto-piloto – Ensino bilingue precoce no 1º CEB* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.

Costa, E. (2011). *O ‘Programme for International Student Assessment’ (PISA) como instrumento de regulação das políticas educativas* (Dissertação de Doutoramento). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.

Garcia, A. (2015). *Representações de escola e de dinâmicas organizacionais – Uma análise dos planos de melhoria das escolas TEIP 2013/2014* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.

Nascimento, D. (2009). *Percepções de cultura e mudança organizacional* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra.

Rodrigues, S. (2012). *A cultura organizacional e o papel do gestor de formação* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.

Santos, A. (2015). *A ação da Direção-Geral da Educação na revisão e conceção das orientações curriculares para a educação pré-escolar* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.

Torres, L. (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo – Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária* (Dissertação de Doutoramento). Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Minho.

Documentos de Gestão Interna da DGE

Direção-Geral da Educação. (2015). *Plano de atividades*. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/QuemSomos/planoatividades_2015.pdf acedido pela última vez a 07 de outubro de 2016.

Direção-Geral da Educação. (2015). *Quadro de avaliação e responsabilização*. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/QuemSomos/quar_2015.pdf acedido pela última vez a 07 de outubro de 2016.

Divisão da Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico (2015). *Projetos/atividades da divisão da educação pré-escolar e do ensino básico*. Documento interno não publicado.

Site Consultado

Direção-Geral da Educação. Disponível em: www.dge.mec.pt. acedido pela última vez a 07 de outubro de 2016.

Anexos